



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL**

MICHELE GOMES NOÉ DA COSTA

**A INCLUSÃO PELO OLHAR DO INCLUÍDO: A ACESSIBILIDADE NOS CAMPI/
DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO)**

Dissertação de Mestrado

**Porto Velho (RO)
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL**

MICHELE GOMES NOÉ DA COSTA

**A INCLUSÃO PELO OLHAR DO INCLUÍDO: A ACESSIBILIDADE NOS *CAMPI DO*
INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a Carmen Tereza Velanga.

**Porto Velho (RO)
2016**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

C837i

Costa, Michele Gomes Noé da

A inclusão pelo olhar do incluído: a acessibilidade nos Campi do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) / Michele Gomes Noé da Costa. Porto Velho, Rondônia, 2016.
190f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Tereza Velanga

1. Educação inclusiva 2. Currículo 3. Acessibilidade 4. Diversidade
I. Velanga, Carmen Tereza II. Título.

CDU: 376.7(811.1)

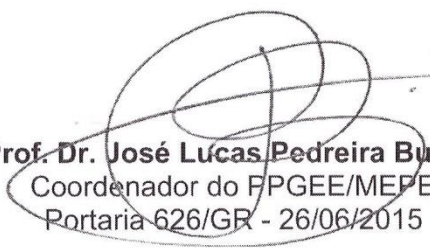
Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/486

MICHELE GOMES NOÉ DA COSTA

A INCLUSÃO PELO OLHAR DO INCLUÍDO: A ACESSIBILIDADE NOS CAMPI DO IFRO

Este Trabalho de Conclusão Final de Curso (Dissertação) foi julgado adequado e aprovado para a obtenção do título de **Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional** - da Universidade Federal de Rondônia.

Porto Velho, 19 de abril de 2016.



Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Coordenador do PPGEE/MEPE
Portaria 626/GR - 26/06/2015

BANCA EXAMINADORA



MARIA ALMERINDA DE SOUZA MATOS
Membro Externo
PPGE/FACED/UFAM



CARMEN TEREZA VELANGA
Orientador
PPGEE/MEPE/UNIR



CLARIDES HENRICH DE BARBA
Membro Interno
PPGEE/MEPE/UNIR

JOSÉ VAIDERGORN
Membro Suplente
PPGEE/MEPE/UNIR

A todos os participantes da pesquisa, às pessoas com necessidades educacionais específicas e educadores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar na caminhada para o conhecimento;
Aos participantes da pesquisa por toda disposição, carinho e por acreditarem no trabalho desenvolvido;
Ao IFRO pelo empenho dedicado à formação de seus servidores.
Aos colegas de trabalho, em especial à equipe da Pró-reitoria de Ensino;
Às queridas Maranei, Silvana, Goreth e Fernanda pelo extremo carinho, pelo apoio desde o processo de seleção, pela torcida e força durante o desenvolvimento da pesquisa.
Aos professores do MEPE pelo conhecimento compartilhado, paciência e dedicação;
Aos colegas do MEPE pela experiência, aflições e sorrisos compartilhados.
À minha querida orientadora professora Carmen Tereza Velanga, por sua humanidade, acolhimento, pelas horas de orientação, e por todo amor dedicado à educação.
À banca, professor Clarides e professora Maria Almerinda pelo encorajamento e valiosas contribuições para a apresentação final deste trabalho,
À minha Família, meus pais Maria e Menezes, e meu irmão Icaro, pela criação baseada em amor, por orientar minhas escolhas, sustentar minhas ideias e pelo apoio em toda minha vida.
Ao meu amor e marido, Analton, por sua compreensão, paciência e encorajamento de todos os dias.

“Não podemos, contudo, negar que o nosso tempo é o tempo das diferenças e que a globalização tem sido mais que uniformizadora, pluralizante, contestando as antigas identidades essencializadas. Temos o direito de ser, sendo diferentes de fato. A novidade está em querermos ser diferentes de direito.

Maria Tereza Egler Mantoan

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Dimensões referenciais para deslocamento da pessoa em pé	55
Figura 2 Largura para deslocamento em linha reta.....	56
Figura 3 Alcance manual frontal - pessoa em pé	58
Figura 4 Alcance manual frontal - pessoa sentada	58
Figura 5 Alcance manual frontal - pessoa em cadeira de rodas	59
Figura 6 Altura para comandos e controles.....	60
Figura 7 Dimensões para assentos de pessoas obesas	61
Figura 8 Ângulo visual – plano vertical.....	62
Figura 9 Cones visuais da pessoa em cadeira de rodas.....	62
Figura 10 Aplicação e formas de informação e sinalização	64
Figura 11 Símbolo internacional de acesso	65
Figura 12 Símbolo internacional de pessoa com deficiência visual	66
Figura 13 Símbolo internacional de pessoa com deficiência auditiva	66
Figura 14 Símbolo representativo de sanitários	67
Figura 15 Atendimento preferencial	67
Figura 16 Sinalização de portas e passagens.....	68
Figura 17 Sinalização de vagas reservadas a P.C.D.	69
Figura 18 Dimensionamento de rampas	70
Figura 19 Patamares de rampas – vista superior.....	70
Figura 20 Corrimões em escadas e rampas	70
Figura 21 Resumo sinalização dos equipamentos eletromecânicos de circulação	71
Figura 22: <i>Campus</i> Ariquemes.....	92
Figura 23: <i>Campus</i> Colorado do Oeste.....	93
Figura 24: <i>Campus</i> Porto Velho Calama.....	94
Figura 25: <i>Campus</i> Vilhena.....	94
Figura 26: Cursos previstos de aperfeiçoamento e especialização com ênfase na diversidade e inclusão.....	100
Figura 27: Sala de aula	120
Figura 28: Quadro branco em sala de aula.....	121
Figura 29: Laboratório.....	121
Figura 30: Laboratório de prática para cursos do eixo recursos naturais.....	122
Figura 31: Acesso para quadra de esporte	123
Figura 32: Rampa de acesso aos blocos de sala de aula.....	123
Figura 33: Plataforma de elevação vertical	124
Figura 34: Mesa para disposição de utensílios e alimentos no refeitório	125
Figura 35: Entrada do refeitório.....	125
Figura 36: Mesas dispostas no refeitório.....	126
Figura 37: Auditório 1	126
Figura 38: Auditório 2	127
Figura 39: Banheiro 1.....	128
Figura 40: Banheiro 2.....	128
Figura 41: Banheiro 3.....	129
Figura 42: Coordenação de registros acadêmicos.....	129
Figura 43: Biblioteca.....	130
Figura 44: Rampa de acesso a biblioteca	131
Figura 45: Sistema de inscrição III CONPEEX – Minicurso	141
Figura 46: Sistema de inscrição III CONPEEX - Palestra	142

Figura 47: Minicurso Acessibilidade da pessoa com necessidades educacionais específicas	143
Figura 48: Cultura surda no minicurso Acessibilidade da pessoa com necessidades educacionais específicas.....	145
Figura 49: Participantes da palestra Educação inclusiva e os desafios de nossa época	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Plano de Ação - Ações continuadas.....	147
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CNE – Conselho Nacional da Educação

CRA – Coordenação de Registros Acadêmicos

CAED – Coordenação de Apoio ao Educando

DE – Diretoria de Ensino

DG – Direção Geral

IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

PCD – Pessoas com Deficiência

PCR – Pessoa em Cadeira de Rodas

P.O – Pessoa Obesa

COSTA, Michele Gomes Noé. A inclusão pelo olhar do incluído: a acessibilidade nos *campi* do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Porto Velho/RO. 2016. 190 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2016.

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado da pesquisa desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia quanto à inclusão e acessibilidade na educação profissional. O objetivo foi apresentar representações de como ocorre a inclusão a partir da visão dos diretamente envolvidos neste processo, alunos com necessidades educacionais específicas, professores, diretores de ensino e coordenação do Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidade Específicas-NAPNE, e a partir disso estabelecer uma intervenção na realidade. O levantamento de dados ocorreu em quatro unidades da instituição, *Campus* Ariquemes, Colorado do Oeste, Porto Velho Calama e Vilhena, no período de março de 2015 a março de 2016. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação que se constitui de uma proposta que supere a visão de expectador diante do fato, mas que, propõe contribuir na realidade e colaborar para a resolução de uma determinada problemática. Os instrumentos utilizados foram a análise documental, entrevistas semiestruturadas, grupo focal, observação simples, e o plano de ação para a intervenção proposta pela pesquisa-ação em si, com aplicação inicial de minicurso e palestra. Foram utilizados para a fundamentação legal a LDB (Lei nº 9394/96), Constituição Federal (1998), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Lei 12.711/2012 e Lei nº 13.146/2015. Constituem referencial teórico, Thiollent (2005) e Tripp (2005) sobre o desenvolvimento da pesquisa-ação. A análise de dados ocorreu pela análise de conteúdo com base nos conceitos de Bardin(1977); Os direitos humanos foram discutidos com enfoque nas ideias de Cury (2002), Candau (2008) e Bobbio (2004). Os destaques quanto ao aspecto históricos da inclusão embasaram-se em Mantoan (1998, 2000,2006,2013), Mendes (2006,2014) e Sassaki (2006). A discussão sobre inclusão e atendimento educacional especializado encontra referência na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007). A acessibilidade é discutida sobre a perspectiva da NBR 9050 (2015) e Manzini e Corrêa (2014). A abordagem sobre currículo e diversidade utilizam os conceitos de Sacristan (2000), Arroyo (2007), Moreira e Candau (2007), Gomes (2007) e Canen (2005) respectivamente. A pesquisa busca discutir inicialmente a inclusão a partir da perspectiva do direito e condição fundamental para emancipação humana. Apresenta momentos históricos e marcos da educação especial. Realiza debate sobre a política de inclusão no momento atual, relacionando ao currículo, diversidade, multiculturalidade e as orientações quanto às adequações curriculares de grande e pequeno porte. A análise dos dados da pesquisa foi discutida a partir dos referenciais teóricos. O plano de ação, e as ações iniciais foram desenvolvidos a partir da análise e proposições percebidas na participação dos sujeitos. A ação buscou realizar uma formação inicial direcionado ao acolhimento aos grupos presentes na instituição, que fomentou outras visões e mais proposições para a efetivação da educação inclusiva no IFRO.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Currículo. Acessibilidade. Diversidade. Educação Profissional.

COSTA, Michele Gomes Noé. A inclusão pelo olhar do incluído: a acessibilidade nos campi do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Porto Velho/RO. 2016. 190 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2015.

ABSTRACT

This paper presents the results of research developed at the Federal Institute of Education, Science and Technology Rondonia on the inclusion and accessibility in education. The aim was to present representations of the inclusion occurs from the perspective of those directly involved in this process, students with special educational needs, teachers, school directors and coordination of the Center for Assistance to Persons with Need Específicas- NAPNE, and from that establish an intervention in reality. Data collection occurred in four units of the institution, Campus Ariquemes, Colorado do Oeste, Porto Velho Calama and Vilhena, from March 2015 to March 2016. The methodology used was action research which consists of a proposal overcomes the viewer's vision before the fact, but which proposes to contribute in reality and collaborate to solve a given problem. The instruments used were document analysis, semi-structured interviews, focus group, simple observation, and the action plan for the proposed intervention by action research itself, with initial application of short course and lecture. Were used for the legal basis to LDB (Law nº. 9394/96), the Constitution (1998), Universal Declaration of Human Rights (1948), Law 12.711 / 2012 and Law nº. 13.146 /2015. Are theoretical, Thiollent (2005) and Tripp (2005) on the development of action research, data analysis was the content analysis based on the concepts of Bardin (1977); Human rights were discussed with focus on Cury (2002), Candau (2008) and Bobbio (2004). The highlights on the historical aspect of addition were based on the Mantoan (1998, 2000,2006,2013), Mendes (2006.2014) and Sassaki (2006). The discussion on inclusion and specialized education is reference in the National Special Education Policy in Perspective of Inclusive Education (2007). Accessibility is discussed from the perspective of ISO 9050 (2015) and Manzini and Correa (2014). The approach of curriculum and diversity using the concepts of Sacristan (2000), Arroyo (2007), Moreira and Candau (2007), Gomes (2007) and Canen (2005) respectively. The research aims to initially discuss the inclusion from the perspective of law and fundamental condition for human emancipation. It presents historical moments and milestones of special education. Performs debate on inclusion policy at the present time, relating to the curriculum, diversity, multiculturalism and guidance on the curriculum adaptations of large and small. The analysis of the survey data was discussed from theoretical frameworks. The action plan, and initial actions have been developed from the analysis and propositions perceived participation of the subjects. The action sought to conduct an initial training directed to host the groups present in the institution, which encouraged other views and more proposals for the realization of inclusive education in IFRO.

Keywords: Accessibility. Inclusive education. Diversity. Scientific and Technological Professional Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	20
2.1 Abordagem Qualitativa.....	20
2.2 Tipo de pesquisa.....	20
2.3 Sujeitos da pesquisa	22
2.4 Local e Período de realização.....	22
2.5 Instrumentos e procedimento de coleta de dados	23
2.6 Procedimentos de análise dos dados: análise de conteúdo	26
3 POLÍTICAS PÚBLICAS E ACESSIBILIDADE NO BRASIL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E LEGAL.....	28
3.1 Direito a educação	28
3.2 Significados sociohistóricos da educação especial.....	33
4 DOS ANTECEDENTES À QUESTÃO ATUAL DA INCLUSÃO.....	38
4.1 Contextualização histórica da educação inclusiva	38
4.2 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.....	42
4.2.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	44
5 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ACESSIBILIDADE	48
5.1 Acessibilidade de forma ampla	48
5.2 Rede federal, educação profissional: um breve panorama histórico.....	73
5.3 Currículo e acessibilidade no contexto educacional	75
5.3.1 CURRÍCULO E DIVERSIDADE: O LUGAR DA DIFERENÇA	75
5.4 Currículo e acessibilidade: adequações curriculares	79
5.4.1 ADEQUAÇÕES CURRICULARES DE GRANDE PORTE.....	79
5.4.2 ADEQUAÇÕES CURRICULARES DE PEQUENO PORTE	82
5.4.3 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DA POLÍTICA	85
6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	90
6.1 Apresentação do IFRO e os sujeitos da pesquisa	90
6.2 <i>Campi</i> do IFRO pesquisados	92
6.3 Sujeitos da pesquisa	95
6.3.1 DIRETORES DE ENSINO	95
6.3.2 ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS	96

6.3.3 EQUIPE NAPNE	96
6.3.4 PROFESSORES	97
6.4 Dos Instrumentais à Categorização Temática	97
6.4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	97
6.4.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	104
6.5 Categorização temáticas.....	134
6.5.1 CATEGORIA 1: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	135
6.5.2 CATEGORIA 2: SENSIBILIZAÇÃO PARA A ACESSIBILIDADE	137
7 O PROJETO DE INTERVENÇÃO COMO PRODUTO DA PESQUISA	139
7.1 Ação inicial.....	139
7.2 Plano de ação	146
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICES.....	162
ANEXOS	188

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui descrito teve sua ação inicial a partir da observação quanto à presença e ingresso de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

Para iniciarmos a discussão é necessário apresentar esta pesquisadora e sua relação com o objeto de estudo. O interesse surgiu durante a graduação em pedagogia, que teve como tema do trabalho de conclusão do curso a inclusão e acessibilidade no ambiente universitário. Foi realizado o mapeamento da estrutura do *campus* José Ribeiro Filho, da Universidade Federal de Rondônia, relacionando a análise dos dados com as legislações e políticas da educação especial e acessibilidade. No ano de início da pesquisa, em 2006, a inclusão era um assunto de muito debate na educação nacional. As discussões voltavam-se para a necessidade de atendimento no ensino regular e, em minha formação profissional, sentia necessidade de aprofundar os estudos sobre a temática. Junto com minha orientadora, definimos que a pesquisa seria voltada para a universidade, por ser um assunto pouco explorado no ensino superior e que precisava ser intensificada no Estado de Rondônia.

Após a conclusão do curso, atuei como docente na educação básica e, posteriormente, ingressei no IFRO como técnica administrativa em educação, lotada na Pró-Reitoria de ensino, setor que concentra o desenvolvimento do ensino na instituição, assistência estudantil, registros acadêmicos, e até o ano de 2014, também o processo seletivo de ingresso de alunos. E mesmo após alguns anos, ainda percebia a educação inclusiva como algo que avança lentamente e que enfrenta resistência na educação. Ao ingressar no mestrado o tema voltou a ser opção de pesquisa com a proposta de investigar a inclusão na educação profissional científica e tecnológica, com o enfoque na pesquisa ação.

O IFRO faz parte da Rede Federal de Educação e foi implantado a partir da aprovação da Lei 11.892, de dezembro de 2008. As seleções para ingresso de estudante iniciaram no ano seguinte, com vagas para a comunidade em geral e com ações afirmativas para filhos de agricultores ou participantes do Programa Mulheres Mil, programa voltado a equidade, igualdade entre sexos e formação inicial de mulheres promovido pelo Ministério da Educação.

Ao final do ano de 2012, com a aplicação da Lei 12.711, de agosto de 2012, houve uma nova diretriz para as ações afirmativas ao ficar estabelecido que 50% das vagas nas instituições federais passassem a ser reservadas aos estudantes de escolas públicas, com recorte por renda e etnia. Com a aplicação da Lei, o IFRO adotou também a reserva de vagas para pessoas com deficiência. A partir do ano de 2013, o IFRO destinou 5% das vagas a eles, passando a adotar a nomenclatura PCD.

Nos certames observa-se que ainda é baixa a procura de candidatos que buscam concorrer por esta vaga. Um fator alarmante, considerando os dados quanto à presença de pessoas com deficiência no Estado de Rondônia, 452.884 apontados pelo IBGE (2010) com as diversas deficiências.

Com base nessa problemática, a questão que se coloca é: como se desenvolve a acessibilidade vista de forma ampla, considerando os aspectos curriculares, de acesso, permanência e êxito ao estudante com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Rondônia, a partir da visão dos envolvidos no processo.

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa é identificar como ocorre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas nos *Campi* do Instituto Federal de Rondônia, quanto ao acesso, currículo, prática de ensino e estratégias de permanência na instituição.

Como objetivos específicos destacam-se:

- a) Levantar as representações dos estudantes com necessidades específicas, docentes e técnicos administrativos, quanto à acessibilidade, entendida de forma ampla e que possa beneficiar o ensino e o atendimento realizado no IFRO;
- b) Identificar nos *Campi* do IFRO as adequações de grande e pequeno porte, incluindo adequações curriculares e metodológicas que contribuam para o atendimento no IFRO, de acordo com as orientações curriculares do MEC.
- c) Identificar junto aos discentes e servidores medidas que contribuam para o melhor desenvolvimento do atendimento ao estudante com necessidades educacionais específicas.

A educação especial é uma modalidade que perpassa os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira. O processo de formação tem uma complexidade geral própria, envolvendo currículos, programas e sujeitos de diferentes perfis entre si. Da mesma forma, é na educação especial.

A formação do docente e demais técnicos e profissionais da unidade é foco central para o sucesso desta atividade. Pois, à medida que as ações coletivas da instituição direcionam-se para resultados que melhorem o ato de ensino, maior êxito será possível alcançar no processo educacional. Tal formação se faz necessária com vistas ao atendimento da diversidade, pois, no âmbito educacional, as instituições, especialmente públicas, gradativamente receberão estudantes com necessidades educacionais específicas.

Os Institutos Federais foram criados com a finalidade de formar cidadãos que possam atuar nos diversos setores da sociedade, para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, com a oferta de cursos de formação inicial e continuada, técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. O IFRO, desde a sua criação, trabalha na perspectiva da inclusão a todos os cidadãos. Com a presença destes estudantes, surge a necessidade de repensar conceitos, práticas e posturas em prol do desenvolvimento do processo educativo.

Ao assegurar as vagas às pessoas com deficiência e intensificar a efetivação da educação especial, o Ministério da Educação passou a estabelecer medidas para a implantação de ações que favoreçam a educação inclusiva por meio de estrutura física e material, salas de apoio, formação de gestores e professores, além do desenvolvimento de pesquisas na área específica. Apesar de presente em todos os *Campi* do IFRO, o Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidades Específicas - NAPNE ainda não tem participação atuante. A pesquisa investiga essas atuações e contribui para que o IFRO possa visualizar seu panorama e tomar medidas que colaborem para o melhor atendimento à diversidade de seu público.

A pesquisa com abordagem qualitativa considera que o tema inclusão na educação profissional ainda é pouco investigado, em especial no Estado de Rondônia, devido a recente implantação do IFRO. Ela busca verificar o ambiente onde os sujeitos se encontram, observando e sentindo de forma natural o local da pesquisa. Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas

individuais semiestruturadas e grupo focal, além de observação do ambiente pesquisado.

Foram utilizados, como referenciais teóricos da pesquisa, os seguintes autores que tratam sobre assuntos centrais, tema da pesquisa: Mantoan (1998a, 2000b, 2006c, 2013d); Candau (2008); Canen (2005); Mendes (2006a, 2014b); Sasaki (2006^a, 2013b); Sacristán (2000); Arroyo (2007); Libâneo (2013); Gomes (2007). Para o embasamento metodológico são utilizados os conceitos de Thiollent (2005), Tripp (2005), Godoy (1995) e Gondin (2003), Gil (2008), Boni & Moreschi (2007).

A primeira seção da dissertação destina-se a apresentar o percurso metodológico da pesquisa, a identificação dos sujeitos, instrumentos de coleta e análise de dados. Os estudos que embasam o referencial teórico são apresentados nas três seções seguintes, abordando o tema inclusão e seu processo histórico, a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o currículo, a acessibilidade, sua relação com a diversidade, multiculturalidade, e as necessárias adequações curriculares. As seções seguintes apresentam a análise dos dados da pesquisa a partir do embasamento do referencial teórico e análise de conteúdo, além de destacar a elaboração do plano de ação e as atividades realizadas de forma inicial.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 Abordagem Qualitativa

A pesquisa com abordagem qualitativa permite o “contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos. Ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p.58).

Este tipo de pesquisa ocorre intrinsecamente com a participação dos sujeitos em seu ambiente, de forma natural, buscando captar, no meio em que acontecem, características próprias do grupo pesquisado.

Conforme estabelece Triviños (1987, p.122), a pesquisa qualitativa procura:

[...] descobrir as características culturais que envolvem a existência das pessoas que participam da pesquisa, não só porque através delas, se pode chegar a precisar os significados dos aspectos do meio, mas também porque desse ponto de vista derivam algumas considerações importantes. Com efeito, além de salientar a necessidade de observar os sujeitos não em situações isoladas, artificiais, senão na perspectiva de um contexto social, coloca ênfase na ideia dos significados latentes do comportamento do homem.

Essa abordagem permite à pesquisa um aprofundamento maior em relação à simples verificação de fatos, já que, admite, a partir da coleta de dados, compreender e interpretar o fenômeno de forma mais direta. A pesquisa dessa forma é entendida no contexto em que ocorre e do qual faz parte (GODOY, 1994, p. 21).

2.2 Tipo de pesquisa

O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa-ação, pois, propõe um estudo prático diante de uma situação-problema, e apresenta sugestões de medidas para superação, aplicação e avaliação do problema levantado, conforme Tripp (2005). Uma das características deste tipo de procedimento justifica-se como um processo natural de investigação da prática, buscando utilizar a pesquisa para aprimorar seu ensino, suas atividades rotineiras em busca de soluções para o que já é diário (2005, p. 448-449).

A pesquisa-ação apresenta modalidades que o configuram de acordo com o enfoque e objetivos aos qual a pesquisa está situada. A pesquisa em questão

centra-se em ações que a caracterizam com uma pesquisa-ação socialmente crítica, pois se qualifica como uma ação à inclusão escolar, não só para se fazer algo melhor, mas “tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social ” (TRIPP, 2005,p. 458).

Como servidora da instituição pesquisada, lotada na Pró-Reitoria de Ensino/ Reitoria, e em alguns momentos envolvida em comissões de seleção e ingresso de estudantes, percebi que após a implantação da Lei de Cotas, Lei 12.711/2012, e da decisão deliberada de reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência, o ingresso por esta opção ainda era baixo. No setor de ensino do qual faço parte, também se ouvia a constante necessidade de ações que pudessem ser direcionadas a este público. Pois, os que ingressavam optavam por sair da instituição devido ao atendimento não adequado de sua necessidade. Considerando o fato de que a educação deve atender a todos e a qualquer um em suas particularidades, o estudo em questão direciona-se a ações sociais de justiça e equidade de oportunidades.

Segundo Thiollent (2005, p. 16), ao discorrer sobre a pesquisa-ação o autor a define como aquela que,

[...] é concebida e realizada em estreita associação com uma ação e uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Dentre os aspectos da pesquisa-ação, destacamos ser primordial para sua caracterização a interação da pesquisadora com os sujeitos envolvidos. Esta interação leva ao que pode ser investigado e prioridade na pesquisa; o objeto caracteriza-se não pelas pessoas, mas enfoca a situação social presente nessas relações. Assim, o que se pretende na pesquisa é esclarecer os problemas da situação observada, e conseqüentemente aumentar o conhecimento do pesquisador, e o “nível de consciência” destes sobre o tema (THIOLLENT, 2005, p. 18-19).

A pesquisa compreende um conjunto de ações diagnósticas, aplicação de propostas de acompanhamento e instrução do atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas dentro do instituto federal de Rondônia.

2.3 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com professores, alunos com necessidades educacionais específicas, gestores e equipe multiprofissional que compõem o NAPNE. O contato com os alunos foi realizado a partir do mapeamento junto à equipe do NAPNE, que apresentou a quantidade, os cursos e turmas dos alunos. Com os alunos identificados, o convite foi realizado pessoalmente pela pesquisadora. Para os alunos menores, a participação foi autorizada pelos responsáveis.

Ao total foram entrevistados 8 alunos, 4 diretores de ensino, 4 coordenadores do NAPNE, 11 professores que trabalham ou tiveram alunos com necessidades específicas, 2 intérpretes de Libras e 1 mãe acompanhante de aluno.

2.4 Local e Período de realização

O *lócus* da pesquisa foram as unidades do IFRO *Campus* Ariquemes, Colorado do Oeste, Porto Velho Calama e Vilhena. Os dois primeiros com perfil agrícola, e os dois últimos com perfil industrial. O *Campus* Colorado do Oeste antiga escola Agrotécnica, foi criada no ano de 1993 e incorporada ao IFRO em 2008. O *Campus* Ariquemes também foi um dos primeiros implantados pela instituição. A localização das unidades também é um fator importante geograficamente, sendo Colorado do Oeste e Vilhena, no extremo do Estado e Ariquemes e Porto Velho regiões centrais do Estado. Desta forma, os fatores de delimitação do *lócus* da pesquisa será o tempo de implantação, perfil do *Campus* e a localização geográfica.

A pesquisa foi desenvolvida no período de Março de 2015 a Março de 2016, primeiramente com o levantamento do referencial que embasam a pesquisa e documentos institucionais. A ida aos *campi* aconteceu em maio de 2015, e posterior transcrição dos dados. Em setembro iniciou-se o planejamento da palestra e minicurso, que foi realizada em outubro, concomitantemente esta sendo realizado a escrita e planejamentos posteriores, e em março de 2016 foi possível realizar reunião com a Coordenação de Educação Inclusiva para apresentação do plano de ações posteriores.

2.5 Instrumentos e procedimento de coleta de dados

Como instrumentais de coletas de dados foram utilizados a análise documental, entrevista semiestruturada, observação, e grupo focal. Ao total participaram desta etapa, 34 indivíduos, entre alunos com necessidades específicas, professores, coordenadores, diretores de ensino e participantes do grupo focal, todos vinculados a instituição.

O *Grupo Focal* foi realizado a partir de entrevistas grupais. O entrevistador neste caso comporta-se como um facilitador ou moderador durante o processo. Segundo Gondim (2003) um das possibilidades de enfoque nesta técnica centra-se,

[...] no discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado. A premissa é a de que os pequenos grupos tendem a reproduzir nos jogos de conversação, o discurso ideológico das relações macrosociais. Eles seriam, pois, uma forma de desvelar este processo de alienação e torná-lo consciente para os participantes GONDIM, 2003, p.151-152).

O pesquisador tem papel de investigador do grupo pesquisado observando as posturas e diálogos que levam a reflexão sobre um determinado tema. Tem caráter exploratório considerando que a abordagem com o grupo direciona para o desenvolvimento de um plano ou proposta de ação, em nosso caso, relacionada ao tema inclusão e educação especial. Portanto, o trabalho com grupo focal “[...] tem como alvo a produção de novas ideias, a identificação das necessidades e expectativas e a descoberta de outros usos para um produto específico” (GONDIM, 2003, p.152).

O objetivo desta abordagem é utilizar uma análise prévia das ações até então adotadas pelo IFRO para o atendimento as pessoas com necessidades educacionais específicas, atentando ao que destacam ser importante para sua efetivação, com a visão dos diretamente atendidos.

Desta forma, o grupo focal foi composto por representantes do ensino, professor, equipe multiprofissional dos diversos cursos técnicos e de graduação que atuam com alunos com necessidades educacionais específicas. O encontro ocorreu de forma presencial dentro do contexto onde ocorre em cada *Campus*. As discussões partiram de indagações feitas aos participantes, com base em um roteiro semiestruturado. Conforme salienta Aschidamini & Saupe (2004, p.10) a definição

dos participantes da pesquisa atende uma decisão intencional, e segue um traço comum importante para o estudo.

Quanto à aplicação do grupo focal é necessário destacar as dificuldades que surgiram ao longo da pesquisa. A pesquisadora é lotada na Reitoria, e o enfoque exigia uma visão mais ampla sobre o tema na instituição, sendo que o ensino e participação de alunos, professores e demais profissionais acontecem no *Campus*. Desta forma, a pesquisa precisou ocorrer de forma itinerante e em tempo determinado. As visitas às unidades ocorreram durante duas semanas, e a realização de grupo focal exigiu a seguinte organização: conversa prévia com participantes, necessidade de local disponível no *Campus* e disponibilidade de participação em horário previamente agendado e possível a todos.

O local de realização foi definido com os participantes, a sala do NAPNE foi a opção mais viável nas duas ocasiões. Em um momento, um dos participantes precisou se ausentar para atender um aluno. Como o grupo focal ocorreu durante o funcionamento do *Campus*, no horário de aulas, houve interrupção em duas vezes. Não foi possível reunir um grande número de participantes, nem diversificar este público, pois dependia dos horários de aulas, a organização do setor, e as atividades diversas nas unidades. Em dois *campi* não foi possível realizar pelo compromisso e agenda dos sujeitos participantes e atividade pedagógica da unidade.

Optou-se por adotar para todos os grupos de participantes a entrevista, em detrimento do questionário ou outra técnica de coleta de dados. Esta escolha permitiu uma proximidade maior com os sujeitos elencados, pois a entrevista “[...] dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante (FRASER & GONDIN, 2004, p.140)”.

A escolha quanto à entrevista semiestruturada considera que a técnica permite uma aproximação com as pessoas e sua percepção sobre a temática. Gil (2008, p.117) ao descrever sobre as vantagens da entrevista ressalta que permite o maior número de respostas, oferece flexibilidade e o esclarecimento de dúvidas durante a realização, além da possibilidade de captar a expressão corporal dos participantes.

A *análise documental* deu subsídios para a busca de informações complementares à pesquisa, principalmente a organização do IFRO e sua visão em seus documentos norteadores. Godoy (1995, p. 21-22) define documentos como:

[...] uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorando, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes).

O destaque para a análise documental foi à coleta e estudo de materiais produzidos na instituição que pudesse relacionar-se com o tema inclusão, educação das pessoas com necessidades específicas e acessibilidade. Foram verificados documentos (Estatuto, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e Regulamento do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE) que são norteadores das ações do Instituto Federal de Rondônia.

A *observação* do ambiente possibilitou uma apreensão mais próxima do fenômeno pesquisado, pois a “[...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26). Esta observação ocorreu de forma simples, de maneira espontânea. Segundo Gil (2008, p. 111) a observação simples possibilita a obtenção para a definição do problema de pesquisa e favorece a construção de hipóteses acerca do tema pesquisado, este momento foi utilizado para a observação do local quanto à acessibilidade. Foram mapeados vários prédios em cada *Campus*, procurando identificar as peculiaridades quanto à acessibilidade em cada unidade, tais como, salas de aula, refeitório, ambiente de convivência, biblioteca, auditórios, sala de professores, salas de diretoria de ensino, direção geral, coordenação de registros acadêmicos.

Um dos aliados da pesquisa, como recurso utilizado foi o *registro iconográfico*. Boni & Moreschi (2007, p. 138) defendem que a fotografia é uma forma de obter registros que servem como fonte documental, sendo assim, durante o mapeamento dos ambientes, optou-se por registrar imagens em máquina fotográfica digital, que posteriormente foram armazenadas em computador.

O uso da imagem como recurso para a pesquisa abrange uma forma de comunicação, para demonstrar fatos. A fotografia é uma abordagem que aproxima e

valida à questão abordada, está associada “a ideia de realidade, de comprovação do real, prova de que os fatos captados e fixados no instantâneo aconteceram da maneira como ali estão” (OLIVEIRA, OLIVEIRA & FABRICIO, 2003 p. 164), desta forma, a imagem se torna uma prova sobre a existência de um fato.

Os procedimentos quanto a utilização e desenvolvimento de cada técnica será detalhada no capítulo referente a análise dos dados.

2.6 Procedimentos de análise dos dados: análise de conteúdo

A análise dos dados foi realizada com a utilização da Análise de Conteúdo segundo os conceitos de Bardin (1977, p.38). A análise permite o exame dos conteúdos contidos nos discursos, não necessariamente de forma aparente, mas principalmente o que se apresenta de forma oculta ou sutil por trás do discurso e das categorias que surgem a partir das representações. A análise do conteúdo é realizada com base em dois pontos principais, o que o conduziu, e as consequências que o tema vai provocar.

Bardin (1977, p.46) descreve como características e objetivo da análise de conteúdo, “[...] a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.”

Em termos práticos a análise de conteúdo contribui para fazer surgir temas subjetivos, subliminares no discurso. Para exemplificação, apresenta os conteúdos comparando-os a caixas de sapatos, no qual é possível guardar vários objetos, e que estes objetos são remetidos de sentimentos e subjetividades. Da mesma forma descreve o caso de investigação em lixos pessoais, a análise destes permitiria apresentar perfis a respeito de vários assuntos presentes na sociedade, situação sociocultural, desperdício, análise de comportamento do morador, hábitos de consumo, entre outros. O interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo). (1977, p. 38)

Primeiro realizou-se o levantamento das categorias, e a descrição desta, para posteriormente interpretar sua mensagem, então foi realizado a categorização temática, a partir de temas que se repetem continuamente nos discursos dos envolvidos, coletados pelas entrevistas, observação, grupo focal e ações realizadas.

Esta análise permitirá o destaque às questões que emergem e que se apresentam de forma subentendida nas relações da instituição pesquisada.

Após a apresentação da metodologia da pesquisa passaremos para os estudos teóricos relacionados ao histórico e trajetória da educação especial, aspectos legais da inclusão e acessibilidade, além da discussão sobre os direitos humanos, cultura, e educação para todos que permeiam o tema abordado.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E ACESSIBILIDADE NO BRASIL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E LEGAL

Toda e qualquer política nasce da necessidade humana de integração para que, então, se efetive como uma prática social. Trataremos nesta seção dos princípios que levaram a construção dos documentos internacionais e nacionais favoráveis à inclusão e acessibilidade, a partir dos momentos históricos e sociais de direitos, até sua efetivação quanto ao aspecto legal.

3.1 Direito a educação

A ciência conceitua o direito como as normas e padrões de condutas de uma determinada sociedade. Pode-se dizer que o direito é o fator que leva a ordem e a uma sociedade harmônica e justa. Falamos também de direitos como diretriz e essencial a todo cidadão. Os direitos, assim, são inerentes à pessoa, basicamente por sua condição de ser e estar no mundo.

Estes princípios ganharam notório destaque a partir da publicação da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) pela Organização das Nações Unidas. A ONU, organização internacional, agrega vários países em busca de equidade e paz mundial. A necessidade de prevenir a guerra e conflitos entre países fomentou manifestações internacionais isoladas que culminaram na idealização do órgão após os momentos históricos de guerra e opressão vividos pela humanidade.

1

Posteriormente à 2ª guerra mundial, no ano de 1945, o órgão teve sua criação efetivada e estabelecida pela Carta das Nações Unidas assinada por 51 países participantes da Conferência sobre Organização Internacional. Em seu preâmbulo, destaca que após as duas grandes guerras, e o sofrimento causado à humanidade, buscou-se reafirmar os direitos fundamentais na dignidade e no valor do ser humano, em vista de promover a paz, relações amistosas, o progresso econômico e social, e melhores condições de vida a todos os povos (ONU, 1945, p. 3 - 5). O Brasil é um dos membros fundadores e a organização tem representação fixa no país desde 1947, disseminando os princípios internacionais para a promoção de

¹ Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/conheca/historia/>.> Acesso em 2 de janeiro de 2016.

acesso aos serviços públicos, igualdade de gênero e raça, redução da violência, promoção dos direitos humanos e cidadania, e em favor do desenvolvimento econômico mais sustentável. (ONU, [2000?])

Os representantes das diversas nações e diferentes origens proclamaram na Assembleia Geral das Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) o documento que efetiva o estipulado na Carta das Nações Unidas (1945) quanto ao respeito aos direitos humanos, dando um aspecto legal ao que se ansiava a muito pelas várias nações. Dentre seus princípios, destaca que a condição de existir dá ao indivíduo direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião e à saúde (ONU, 1948).

Carvalho (2002, p. 8-9) ressalta a complexidade do tema cidadania, pois considera que o exercício de certos direitos não garante automaticamente a efetivação de outros. Salaria que os direitos se efetivam em relação a três eixos: civis, políticos e sociais. Este último, garante o viver coletivamente, na medida em que possa desfrutar de educação, trabalho, saúde e aposentadoria, por exemplo. Os direitos sociais, segundo o autor, permitem reduzir os excessos de desigualdade, a oferta de educação impulsiona a sociedade pela luta e atendimento aos demais direitos, portanto define que o atendimento aos direitos é complexo, mas o caminho ainda e a valorização educacional, já que, “ [...] a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.” (CARVALHO, 2002, p. 11)

Na redação dada pela Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a educação é tratada como um caminho basilar para se alcançar o estado democrático, bem como, possibilitar o desenvolvimento para a promoção e valorização da diversidade e solidariedade entre os povos (ONU, 1948).

Ao tratar da disseminação e ampla divulgação a todas as nações, o documento define que, deva acontecer por meio da educação e do ensino. O artigo 1º do documento cita que todos os homens nascem livres “[...] e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 2).

A educação ganha um patamar diferenciado nos direitos humanos, pois se constitui como um pilar para os demais direitos educacionais. O Art. 26 do documento aborda:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948, p. 5, Art. 26).

Desta forma, a ONU lança a instrução e educação como direito essencial. Insere o conceito de que a instrução deve ser oferecida de forma gratuita na educação básica, dá destaque para a educação fundamental, ao considerar que, é o caminho para os demais direitos. Ao apresentar como a responsabilidade do estado promover e conduzir o acesso educacional expande para que este chegue a todas as camadas sociais.

Cury (2002, p. 247) afirma que o avanço na educação primária se deu em virtude de lutas políticas que conduziram a uma concepção democrática de sociedade, em busca da igualdade de condições sociais. O movimento de luta em favor da educação cria “[...] condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas.” (2002, p. 247) Na condição de ser cidadão, o indivíduo precisa utilizar-se da razão, e somente é possível desenvolver, através do combate à ignorância e consequentemente pela instrução. Frei Betto destaca que ainda se vive em uma sociedade, no qual, se valoriza o ter, e esta valorização considera que os que não possuem bem são desprovidos de direitos. Por isto, afirma que muitos desses direitos só podem ser efetivados quando tomados como responsabilidade do Estado, como o caso da educação gratuita.²

Candau (2008) defende que toda sociedade tem seu conceito sobre vida digna e com qualidade, que, para se concretizar deve acontecer permeada pelo “empoderamento”, principalmente para os que historicamente tiveram menos poder:

O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil (CANDAU, 2008, p. 54).

² Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/cidadania_freibetto.pdf. Acesso em: 2 de janeiro de 2016.

O objetivo deste empoderamento é permitir que os que vivem nos extremos sociais possam ter vez e voz. Que possam lutar por igualdade de condições e assim conseguir atuar na estrutura social.

Dentre os vários assuntos destaques na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), no que se refere à educação, gerou o compromisso de abordagem de conteúdos sobre os direitos humanos, respeito, tolerância e diversidade, no currículo escolar. O desenvolvimento desta ação faria com que o próprio ambiente escolar proporcione uma atmosfera de respeito e igualdade:

Educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa. Essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável do cidadão em sua comunidade (BRASIL, 2013, p. 34).

Toda atividade educativa que enfoca os direitos humanos é uma possibilidade de ação pedagógica livre e ampla para a compreensão do indivíduo sobre seu papel na sociedade, reconhecer seus direitos e estar consciente e preparado para solidariedade e solução de conflitos. Desta forma, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento norteador, para o que hoje a sociedade brasileira tem de maior diretriz, a Constituição Federal. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu capítulo III, sobre a educação, salienta a obrigatoriedade da educação básica, abrangendo inclusive aos que não foram ou não puderam ser atendidos em idade própria.

Vale salientar que os fundamentos apresentados pelo documento levam a uma sociedade que exalta a liberdade, a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Dentre seus objetivos, destaca sanar a marginalização e reduzir as desigualdades sociais, além de, “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 5, Art. 3, § IV).

Bobbio (2004, p. 38) destaca que para a vida, não basta o atendimento aos direitos fundamentais, mas é necessário ir além. A instrução – elementar, secundária, e posteriormente universitária – não eram direitos considerados como natural anteriormente, mas hoje são estabelecidos como parte inerente para uma sociedade evoluída econômica e socialmente. Desta forma, o direito educacional seria uma luz possível a todos os cidadãos, em busca da totalidade, “[...] uma função

do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos.” (CURY, 2002, p. 248).

O artigo 208 trata do atendimento especializado aos que possuem deficiência, de forma preferencial na rede regular de ensino. Essa orientação foi o diferencial para que se iniciasse a inclusão nas escolas brasileiras, impulsionado mais tarde pelas orientações também apresentada na lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996). O atendimento aos direitos dados aos seus cidadãos é a forma possível de mensurar a atuação e eficácia do estado democrático de determinada localização. A garantia da qualidade de vida permite aos cidadãos uma plena e efetiva participação social. Proporcionar as garantias fundamentais refere-se a incluir o indivíduo e permitir seu desenvolvimento pleno (BRASIL, 2013, p. 20-21).

Cury (2002, p. 246) defende que a garantia de acessos a educação básica, “é uma dimensão fundante da cidadania”, é essencial para políticas que buscam a participação democráticas nos espaços sociais e políticos, e mesmo para inserção profissional.

O acesso aos níveis mais elevados de ensino para todos os que a ele buscarem, é o princípio básico, quando se trata de educação inclusiva. Fávero (2013, p.18) destaca que a educação especial prevê o acesso ao que é mais básico, humano, comum e fundamental ao sujeito, que é a educação. A garantia do acesso ao Ensino Fundamental é o mínimo estabelecido em lei e que deve ser expandido para os demais níveis e modalidades de ensino como preparo para o exercício de cidadania.

As discussões geradas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) impulsionam a reflexão para princípios fundamentais de condução da ação humana, mas também fazem questionar como essas ocorrem e se estabelecem ao longo da história. Além de ressaltar que a humanidade partilha de alguns pontos e condutas comuns, a declaração iniciou e contribuiu para discussões que foram progressivamente amadurecidas na sociedade quanto a gênero, raça, sexo, infância, velhice e também deficiência.

Bobbio (2004, p. 38) destaca o longo caminho percorrido até que os direitos dados a um determinado grupo possa ser estabelecido:

Uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa

transformar-se, de objeto de discussão de uma assembléia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção.

Da mesma maneira que se exalta a contribuição gerada pela Declaração dos Direitos Humanos, ainda se faz necessário que algumas ações, e os acordos suscitados em decorrência deste documento, se efetivem em nossa sociedade, que o discurso entre debates, teorias e documentos legislativos consiga alcançar e favorecer condições sociais melhores. Ainda segundo o autor, os direitos humanos nascem, mas não todos de uma vez, e estarão sempre em constante formação e transformação.

Do mesmo modo, as ações que favoreceram a educação para todos, e que chegaram como discurso, primeiro para o atendimento a toda e qualquer pessoa, se movimentam lentamente para ações que permitam o direito efetivo no que se refere à inclusão.

A conquista de direitos fundamentais contribuiu para se alcançar os direitos primordiais de dignidade e vida. Estes, ajudaram também a trilhar os aspectos sociohistóricos da educação especial ao redor do mundo.

3.2 Significados sociohistóricos da educação especial

Após a luta histórica para a efetivação dos direitos a todos, e mais especificamente ao direito à instrução, a educação para os excluídos passou a constar nas legislações internacionais. E foi movido por três momentos históricos, a segregação, a integração e a inclusão. Serão caracterizados os dois primeiros momentos que antecederam ao movimento da inclusão.

Durante muitos séculos, seguiu-se uma ideia iminente na sociedade de que as pessoas com deficiência deveriam, por sua particularidade, ficar à margem do social. Na antiguidade, o extermínio era o caminho natural para os que nasciam com algum tipo de deficiência. Este se justificava basicamente pela necessidade de subsistência individual e coletiva, e na capacidade de sobrevivência diante das características da vida, a principal necessidade era alimentar-se, manter sua vida diante dos perigos eminentes, e ter força para o trabalho (FERNANDES, 2011, p. 34-38).

A partir do século XVI, muitas dessas pessoas estavam confinadas em hospitais, asilos e manicômios, acreditava-se que pouco ou nada era possível

realizar quanto a sua educação, e que a deficiência já era limitadora em si. Com o avanço das ciências e particularmente da medicina, a deficiência sai do patamar de condição espiritual, e até mesmo castigo, para ser embasada em estudos que considere como causas naturais.

No início do século XX, influenciado pelos aspectos médicos, a atenção à pessoa com deficiência volta-se para características clínico-terapêuticas. Inicialmente, neste momento, a educação tinha um viés muito mais terapêutico do que educacional, pela clara descrença quanto à possibilidade de escolarização. Já que, não existiam grandes “expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal” (GLAT e FERNANDES, 2005, p. 37). Posteriormente, o trabalho desenvolvido pelos profissionais, principalmente da saúde, motivou um desafio persistente dos grupos envolvidos que viam a necessidade de diferenciação de públicos e tratamentos e uma intervenção pedagógica para os que estavam em situações e com diagnósticos diversos dentro dos asilos, hospitais e manicômios.

Paralelamente, o movimento de direitos, com a ocorrência das duas grandes guerras e os intensos debates em favor da escolarização, contribuiu para o início da educação especial. Este momento, caracterizado pela segregação, foi justificada pela crença de que, a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se estivesse à parte, em um ambiente separado, para assim proteger os “normais” de possíveis ameaças (MENDES, 2006, p. 387).

Uma educação que enfatiza a deficiência, em seu aspecto médico, no qual o problema está na pessoa, e uma barreira que naturalmente impede o desenvolvimento individual e a inserção na sociedade.

Essas barreiras se manifestam por meio de seus ambientes restritivos, suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças, seus discutíveis padrões de normalidade, seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico, seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea, sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que possuem essas necessidades, suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (escolas, empresas, locais de lazer, transportes coletivos, etc.) (SASSAKI, 2005, p. 20).

Apesar de um termo muito usado na sociedade para referir-se a educação especial, a integração e inclusão tem sentidos opostos quanto à prática e conceitos. O conceito de integração, segundo Mantoan (1998), teve início a partir da

inquietação gerada com a segregação escolar e social. Particularmente, foi o início de um discurso que tardiamente buscava alguma forma de universalização do ensino a partir das discussões relacionadas aos direitos humanos e direito à educação para todos. Momento em que surgem as escolas e centros de educação especial.

Este processo teve seu auge nos anos 1960 e, no Brasil, manifestou-se com a luta de familiares e instituição que se organizaram em associações. Estas, buscavam a criação de centros de reabilitação, clínicas e classes anexas a hospitais para ofertar serviços profissionais de saúde (FERNANDES, 2011).

Mendes (2006, p. 388-389) aponta como fatores que serviram de base para um sistema educacional integrador: o avanço científico e desenvolvimento de pesquisas que apontavam para o comprovado aprendizado das pessoas com deficiência; a organização de grupo de familiares, pesquisadores e profissionais com interesse que a escola inclusiva pudesse ser ofertada; e, o estabelecimento de bases legais que geravam o compromisso de matrícula compulsória na rede regular de ensino.

Além do emergente discurso de direitos, a prática de ações segregadoras tornou-se intolerável diante de uma sociedade que buscava a equidade, e valorização dos grupos marginalizados. A luta surge em um cenário político de desenvolvimento econômico do país, no qual a educação ganha *status* de atendimento a progresso e crescimento econômico para o mercado (SILVA, 2010).

Outro princípio emergente neste período foi o da normalização, que defendia a oportunidade de viver, dividir os mesmos espaços e ter o mesmo padrão de vida, no meio social e cultural existente, e que conseqüentemente levou também a favorecer a integração. Este princípio caracterizava-se pela máxima participação na sociedade, buscando respeito e autonomia.

A normalização levou a integração de crianças e adolescentes em classes comuns, e especiais. Este movimento defendia o direito de usufruir dos mesmos espaços e estilos de vida das demais pessoas na sociedade a ideia central considerava o direito de viver a experiência de estilo ou padrão de vida “[...] comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes” (MENDES, 2006, p. 388). Esta forma preocupa-se com a inserção no sistema regular de ensino e continuidade de escolas de ensino especial,

propondo atividades e sistemas alternativos para a seu atendimento. A integração tem base em um sistema de cascata, no qual, dá oportunidade para que o aluno possa transitar no sistema, da classe regular a escola especial:

Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização. De fato, os alunos que se encontram em serviços segregados muito raramente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares. A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração do tipo mainstreaming afirma que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência (MANTOAN, 1998).

Neste sentido, a escola seleciona e aceita somente o que está dentro de suas possibilidades momentâneas de realização, enfatizando sua fragilidade em superar o que já está instituído. O modelo condiciona a integração e participação ao próprio aluno, caso tenha capacidade de se adaptar ao padrão escolar existente. Uma forma de dizer que aceita a pessoa com deficiência, já que não tem intenção ou não quer permitir o direito a uma educação diversa.

O modelo de integração caracterizou-se como uma ação inicial na sociedade brasileira para a defesa do direito das pessoas com deficiência, na busca de acesso aos diferentes espaços da sociedade. A LDB de 1961, no art. 88, traz em seu corpo a preocupação quanto esta integração, favorecendo o movimento de normalização, que defendia “a educação dos excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (FERNANDES, 2011, p. 68).

O aluno, no modelo da integração, deveria se adaptar integralmente a escola. O desafio seria conseguir atingir uma instituição constituída de regras e metodologias destinadas principalmente aos não deficientes. A classe especial seria o apoio para o que estivesse deficitário, com o atendimento acontecendo fora da sala de aula, algo muito limitado para uma educação que quanto mais diversificada e cheia de experiência mais enriquecedora pode ser tornar. Sanches & Teodoro (2006, p. 68), ao tratar sobre este aspecto da integração, declaram ser pouco compreensivo uma “[...] educação especial para uma fatia de crianças/jovens, não se compreende que seja necessário separar as pessoas para educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois.” É compreensível que alguns aspectos individuais possam necessitar de mais atenção, mas isso ocorrer fora da

escola, descaracteriza o aspecto de acolhimento, oportunidade de convivência e formação para a diversidade.

Mantoan (2013) destaca a trajetória da educação especial no país, enfatizando o processo gradual para uma educação inclusiva intensificada nas últimas décadas. A autora ressalta como um dos fatores impeditivos a essa educação, o posicionamento por parte das instituições:

[...] nossos caminhos educacionais estão se abrindo, a custa de muito esforço e da perseverança de alguns, diante da resistência de muitos. Estamos sempre travados por uma ou outra situação que impedem o desenvolvimento de iniciativas visando à adoção de posições/medidas inovadoras para a escolarização de alunos com e sem deficiência, nas escolas comuns de ensino regular e nas que oferecem serviços educacionais especializados (MANTOAN, 2013, p.30).

A autora defende que uma educação que se baseia em uma escola à parte, para pessoas com certas particularidades, como a deficiência, não pode favorecer o crescimento individual, ou mesmo permitir cidadãos aptos a acolher a multiculturalidade presentes na sociedade.

Apesar do movimento de integração ter uma proposta de acesso aos serviços primordiais da sociedade, e principalmente educacional, sua base era o sistema de cascata, que propunha transitar da educação em escolas especiais e residenciais, até a participação em escolas comuns de ensino. O desafio, neste modelo, era fazer com que a migração se concretize e que os alunos deixassem de ir do comum para o especial, e passassem a migrar do especial para a rede comum. Este movimento, apesar de suas características peculiares, caracterizado por mudanças superficiais na sociedade, esta presente nas escolas disfarçado de educação inclusiva. De qualquer forma, sua atuação tem sido motivo para a busca de uma real inclusão e qualidade neste atendimento.

As lutas travadas para a educação das pessoas com deficiência motivaram um caminho natural de questionamento ao imposto, e ao que se acreditava quanto à educação especial, este caminho levou ao conceito do que hoje é chamado de inclusão dentro do ambiente escolar e foi precedido de várias manifestações internacionais que culminaram em transformações na sociedade atual.

4 DOS ANTECEDENTES À QUESTÃO ATUAL DA INCLUSÃO

4.1 Contextualização histórica da educação inclusiva

A discussão voltada para os direitos e dignidade, inerentes à condição humana, impulsionam para a estabilidade de condições gerais de acesso e inclusão na sociedade. A reflexão causada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é a base para muitos documentos internacionais, inclusive a Constituição Federal do Brasil, e permitem um avanço do tema ao longo da trajetória histórica.

No ano de 1990, aconteceu em Jontiem, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT), reflexo de uma década marcada por discussões na construção de uma política inclusiva no mundo e nacionalmente. Entre os temas destaques do documento, está a universalização do acesso à educação e promoção da equidade. Há uma abordagem enfática quanto à educação das pessoas com deficiência e a urgente necessidade de atenção para sua formação:

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990)

O documento trata a educação como necessidade básica da existência humana. Destaca que a superação dos índices de analfabetismo mundial relaciona-se intimamente com a questão econômica, e sua ausência, gera pobreza, exploração, falta de escolarização, e conseqüentemente, o impedimento do progresso e desenvolvimento social. Não somente para as pessoas com deficiências, mas para todos os indivíduos de uma sociedade.

Como proposta, apresenta um plano, no qual, as ações sejam desenvolvidas de forma setorial por cada nação. O destaque é para a educação básica como primordial e motivador de impulso nos avanços educacionais, sendo está a base para toda trajetória educacional no decorrer da escolarização. Propõe que, os mais diversos setores sociais unam forças para o cumprimento dessa meta, incentivando, principalmente, os públicos minoritários, como pessoa com deficiência, mulheres, meninas e pessoas em situação de pobreza.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) apresenta princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. O Brasil, como um dos

países fundadores, também celebra e participa das ações para o atendimento universal. O documento desafia o modelo de integração da pessoa com deficiência, propondo a superação do conceito de deficiência como problema de que a sociedade é uma instituição perfeita, e que seu acesso é um mérito a ser cumprido pelas pessoas com necessidades específicas.

Mendes (2006, p. 395), ao contextualizar os marcos mundiais da educação inclusiva, destaca o contexto dado quanto a efetivação da inclusão na sociedade, com base principal no princípio de estado democrático:

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

O acesso à educação é o primeiro princípio apresentado no documento. Referindo-se ao assunto, destaca que “toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.” (UNESCO, 1994, p. 1). Estar em processo de escolarização é um direito individual, e a sociedade deve dispor de estratégias para que se efetive.

O documento apresenta o conceito de inclusão escolar e defende a educação em classes regulares de ensino:

- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

Outra diretriz é a construção de espaços e planejamentos de inclusão que considerem a participação e opinião dos diretamente envolvidos. As próprias pessoas com deficiência, “[...], pois qualquer pessoa tem o direito de expressar seus desejos com relação a sua educação, a família e os professores” (UNESCO, 1994, p.3). Desta forma, considera a individualidade sobrepondo ao conceito de que, outros devem ter voz pelas pessoas com deficiência, mas considera que elas devem

ser as primeiras a expressar a opinião sobre assuntos que se referem a elas mesmas.

A década de 1990 possibilitou várias discussões para mudança na forma de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas. A Carta para o Terceiro Milênio (1999) retomou a discussão de um atendimento voltado para a acessibilidade e educação sem restrições, não de forma segregada, ou uma educação especial, mas uma educação que esteja à disposição de todos por seu direito como humano:

Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade (REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999).

Estes movimentos contribuíram para a nova redação da lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que incluiu a modalidade Educação Especial, de forma verticalizada em todos os níveis e etapas de ensino. A LDB evidencia que a educação especial deve iniciar na educação infantil, na faixa de zero a seis anos, sendo que o apoio especializado deverá ser realizado na escola regular. O direcionamento a serviços especializados, classes e escolas, só deverá ocorrer, caso o aluno apresente condições específicas, que determinem esta necessidade, e que, por isso, não seja possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Art. 58, § 1º a 3º).

O Decreto nº 186, do ano de 2008, que aprova o texto da Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência tem como um de seus princípios a plena e efetiva participação da pessoa na sociedade, ressalta como compromisso de Estado a adoção de medidas que contribuam para que este objetivo se concretize. Para isso, expõem nas obrigações gerais que sejam utilizadas as diversas tecnologias disponíveis na sociedade e a capacitação dos profissionais envolvidos. Para as pessoas com deficiência auditiva ou surdez ressalta a “facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” (Art. 24, item 3, alínea b), enfatizando ainda mais o compromisso pela superação das barreiras de discriminação.

Em 2009, o Brasil aprovou o Decreto nº 6.949/2009 que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, evento realizado em Nova York em 2007. No documento há o compromisso nacional de promover o

pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência.

A convenção teve como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (Art.1) O artigo define o conceito de pessoa com deficiência, como toda aquela com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais as barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva da sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. O documento defende a autonomia individual, liberdade para fazer as próprias escolhas, plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, favorecimento da diversidade humana e acessibilidade.

A instituição de um Plano Nacional de Educação é uma ação prevista tanto nas diretrizes da Convenção de Educação para Todos, e reforçada na Constituição Federal de 1988.

Em 2014, o Brasil aprovou a Lei nº 13.005 (2014), que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE: 2014 – 2024. O documento destaca políticas públicas educacionais e tem foco para a qualidade na educação. A tramitação para aprovação do plano iniciou em 2010, sendo somente aprovada pela presidência em 2014. O plano apresenta 20 metas educacionais a serem alcançadas pela União, Estrados, Distrito Federal e Municípios, dentre eles destaca o atendimento a pessoa com deficiência:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Dentre as estratégias dá destaque a universalização do atendimento escolar para pessoas com deficiência, o atendimento especializado, sala de recursos multifuncionais, acessibilidade, educação bilíngue em LIBRAS, incentivo a criação de centros de pesquisas e assessoria na área de educação inclusiva, metodologias e tecnologias assistivas. As estratégias propõem também a busca de parcerias para o desenvolvimento de políticas na área que possam envolver órgãos públicos, família e organizações não governamentais, por exemplo. Apesar de destacar o

atendimento a crianças a partir de 4 anos, a inclusão deve ocorrer no momento que a criança inicia sua vida escolar, seja ela na creche ou pré-escolar, superando o limite mínimo para o seu atendimento.

No ano de 2015 foi publicado pela UNESCO o Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos referente aos anos 2000 a 2015, o relatório discute de forma concisa o desempenho dos países celebrantes do Marco de Dakar, assinado no ano 2000, com foco na Educação para Todos.

Com seis objetivos e doze estratégias, foram alvo de proposta a qualidade na educação, direito a educação na infância, educação primária garantida, educação e alfabetização de jovens e adultos e a prioridade quanto a igualdade de gênero, principalmente para os casos de meninas e mulheres, consideradas mais vulneráveis e propensas a não realizarem matrículas e terem mais dificuldade para ingresso e permanência nos sistemas educacionais:

Países que não conseguem alcançar os marginalizados não podem atingir a educação primária universal. São necessárias melhorias para alcançar populações mais pobres, minorias étnicas e linguísticas, meninas de áreas rurais, crianças que trabalham, comunidades nômades, crianças afetadas por HIV e aids, habitantes de favelas, crianças com deficiências e crianças que vivem em situações de emergência complexas (UNESCO, 2015, p. 20).

Mais uma vez é destaque o direito a universalização da educação primária, defendido como a base para uma escolarização que acontecerá durante longo percurso, caso seja garantida logo nos primeiros anos. A superação e fonte de mudanças desta ação ocorrerá somente se atingir a população mais marginalizada.

O documento destaca a necessidade de gerar equidade na distribuição dos recursos da educação, o que significa direcionar os gastos para os públicos que estejam mais distantes dos objetivos da EPT (2015), espera-se que os países invistam na educação primária e deem apoio aos grupos marginalizados.

4.2 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão

Os momentos de segregação e inclusão contribuíram para um avanço social em relação à educação, momentos que foram desde a exterminação, e a consequente separação, até o tratamento desconsiderando as necessidades específicas para valorização do considerado normal.

Primeiro permitiu que as pessoas com deficiência tivessem a oportunidade de escolarização, a partir da comprovação de sua evidente aprendizagem, para então,

sistematizar uma forma de organização educacional. A criação de escolas especiais foi o passo inicial, no qual, os sujeitos poderiam ser atendidos, porém continuariam separados, evitando-se uma possível ameaça para as demais pessoas.

Ao emergir a concepção de Direitos do Homem (1948), com valorização do discurso de educação para todos, e escolarização como processo emancipatório, uma mudança significativa de pensamento surge. O modelo de segregação é questionado em favor de uma Educação para Todos e universal. Esta nova concepção integra e inclui o aluno na escola comum, sendo, portanto, uma quebra na concepção sobre o compartilhar experiências diversificadas dentro do espaço escolar.

O sentido dado pela integração, na origem da palavra, destaca dois significados. O de unir em conjunto, ou juntar as partes para unificá-las/ reconstruir o todo. Para a inclusão escolar, o segundo sentido seria o de mera colocação de alunos deficientes na escola, mas sem garantir que seja atendido em suas necessidades (MENDES, 2006, p. 391).

Como um paradigma que foi amadurecendo ao longo das décadas, a partir dessas novas propostas de intervenção e forma de tratamento, o que se espera é uma escola que seja e tenha um contexto inclusivo, pronta para todas as pessoas, e não somente para um público regular e “normal”, ou adaptada para pessoas com deficiência. O que se propõe é uma escola que seja naturalmente um ambiente inclusivo para qualquer um que queira estar nela.

Esta educação entende que o ensino deve acontecer no ambiente comum, público e laico que é a escola. E, portanto, somente casos muito individualizados, que necessitam de uma atenção mais direcionada para a aprendizagem poderá acontecer em ambiente suplementar a sala regular. O Atendimento Educacional Especializado está condicionado obrigatoriamente à matrícula do estudante no ensino regular. Sassaki (2013) alerta para o conceito que se tem referente a necessidades especiais e deficiência, e destaca que, a pessoa com deficiência pode apresentar necessidades específicas, mas nem toda pessoa com necessidades específicas necessariamente precisa ter deficiência. Isso precisa estar claro na sociedade, pois, para alguns, somente uma deficiência identificável é necessária de um atendimento diferenciado ou ser público do AEE.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem

dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Destaca que, para acontecer deverá garantir:

- a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) Atendimento educacional especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A política favorece a promoção de medidas que possam valorizar e contribuir para a acessibilidade educacional em todas as etapas e modalidades de educação. Pois, entende que a escolarização e conhecimento deve ser realizada e mantida do zero há quantos anos sejam possíveis ao indivíduo, desde a creche até a pós-graduação. E compreende que todos têm condições de aprender e alcançar os graus mais avançados de formação.

4.2.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Ao tratar sobre o aspecto histórico da educação especial, a política destaca também o papel que a democratização teve para que as pessoas com deficiência tivessem acesso ao ensino. O aspecto da segregação ainda esteve muito presente, principalmente quanto ao atendimento, que deveria acontecer de forma diferenciada. Sobretudo, o Atendimento Educacional Especializado(AEE), “substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais” (BRASIL, 2008, p. 6). Sendo assim, o AEE é um tratamento diferenciado, mas que não exclui. É, portanto, um acréscimo ao ensino já realizado na sala de aula, e não uma alternativa (FAVERO, PANTOJA e MANTOAN, 2007, p. 14).

Por muito tempo o atendimento diferenciado, disfarçado de especializado, esteve presente na sociedade. A justificativa para este atendimento é que ele permite um olhar voltado para a particularidade da deficiência com espaços e profissionais destinados ao atendimento único a estas peculiaridades.

A ação estimulada pela política vem ao encontro de um movimento que percorreu um grande caminho para a emancipação social, com reconhecimento e

valorização das pessoas em suas diversas diferenças. Para Matos & Mendes (2014, p. 39) as políticas nacionais para ações inclusivas representam mudanças educacionais “[...] que mostra a possibilidade de consenso dentro do modo de vida capitalista, melhorando as relações sociais, os processos de ensino e diminuindo o preconceito e a hostilidade entre pessoas e grupos.” Definido como espaço estratégico para serviços e recursos pedagógicos, o Atendimento Educacional Especializado vem contribuir para o atendimento e orientação a alunos e professores em classes comuns.

O AEE está garantido na carta maior da nação, a Constituição Federal (1988), no qual destaca ser destinada aos “portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III)”, direito este, resguardado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e com nova redação dada pela Lei nº 12.796/2013. A redação enfatiza o atendimento gratuito “[...] aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 4º, III)”.

O AEE é pensado como uma proposta que venha contribuir para a acessibilidade e eliminação das barreiras que dificultem a plena participação do aluno, voltado para o atendimento a partir das necessidades específicas do educando. Segundo a política, este atendimento complementa e suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

O atendimento especializado deve necessariamente estar articulado com a proposta apresentada pelo projeto pedagógico da escola, sendo que, as atividades realizadas na sala de recursos multifuncionais devem ser diferenciadas das demais atividades realizadas em sala de aula. Desta forma, o desenvolvimento ocorre dentro do processo de inclusão, e “[...] e não como um pré-requisito, como se essas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns etc)” (SASSAKI, 2005, p. 21).

A LDB (1996, Art. 59), ao tratar sobre a educação especial, destaca que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Ao público da educação especial deve ser garantido o

enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos de comunicação e sinalização, técnicas e tecnologias assistivas.

O Ministério da Educação vem desenvolvendo programas que incentivam a implantação de Sala de Recursos Multifuncionais desde o ano de 2005. E apresentou orientações para a implantação desses espaços de inclusão na rede pública de ensino. Para a organização do AEE, a escola do ensino regular deve prever em sua organização:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos estudantes;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2012, p. 7-8).

Matos & Mendes (2014, p.42-43) citam que entre as maiores dificuldades encontradas para a efetivação da educação inclusiva seria transpor a barreira existente na organização da sociedade atual, no conceito quanto à inclusão e sua forma de organização, e ao incentivo que ainda é dado, por parte do governo, as escolas filantrópicas de atendimento a educação especial.

A proposta presente no atendimento realizado pela Sala de Recursos Multifuncionais desafia a ação de uma escola que se efetive realmente inclusiva, e não somente que receba esse aluno por obrigação de legislação, que supere a visão de que este atendimento não deveria acontecer em comunhão com todas, mas que a diversidade esteja presente e compartilhado no espaço escolar.

Mantoan (2013) acredita que o longo processo que levou a inclusão também é envolvido por preconceito em relação à deficiência devido ao receio dos não deficientes, e mesmo as pseudosoluções encontradas pelas escolas regulares para justificar a realização de ações inclusivas:

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica uma mudança de paradigma

educacional, que gera uma reorganização de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo (p.37).

A autora enfatiza que a presença de alunos com necessidades educacionais específicas na escola, deve ser o motivo para a mudança, superando discursos a muito utilizados da impossibilidade de se realizar algo devido à falta de informação, estrutura e de equipamentos. O fato é que não existe a possibilidade de não realizar o atendimento. A constante preparação de toda sociedade é o que fará a mudança realmente necessária para que a aprendizagem e transformação cidadã seja o objetivo maior no ambiente educacional.

O trajeto da educação especial caminha agora para a valorização da pessoa a partir de sua real e efetiva aprendizagem. Apesar de currículo ser tudo o que está dentro da escola, falar de uma prática integradora valoriza o currículo como acolhedor e forma de proporcionar uma formação plural e que valorize o diverso.

5 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ACESSIBILIDADE

O currículo compõe-se de todas as manifestações realizadas dentro do processo educacional, esta seção caracterizará o currículo considerando a diversidade, a organização da educação profissional, modalidade de ensino de onde se pesquisa, iniciando a partir da concepção de acessibilidade.

5.1 Acessibilidade de forma ampla

O amadurecimento e a organização de acordos internacionais elevou a discussão para uma educação que atenda a todas as pessoas, voltando-se para os que estavam a muito segregados pela sociedade. Documentos nacionais foram elaborados e firmados como proposta para uma prática de educação como direito, e também para a inclusão.

Destacamos os documentos nacionais, que tiveram sua base na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e demais acordos nacionais, à exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado pela Lei 8.069/90, que tem seu texto baseado na Constituição Federal. A legislação volta-se mais uma vez para a educação, preferencialmente na rede regular de ensino, além de garantir o atendimento educacional especializado, à pessoa com deficiência. (Art, 11 art. 54, inciso III)

Após a aprovação da Constituição Federal foi aprovada a Lei nº 7.853/1989 que dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, define crimes e dá outras providências. A legislação apresenta-se com a proposta de assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, inclusive quanto a educação, trabalho, saúde, lazer, previdência social e outros que permitam o bem estar pessoal, social e econômico. Um dos avanços é a proposta de apresentação da inclusão, da educação especial como modalidade de ensino, no sistema educacional, a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial, em estabelecimentos de ensino, além da matrícula compulsória, no sistema regular de ensino “[...]de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Apesar de definir um público específico, os que tenham condições, permite uma proposta inicial de

inclusão e diversidade em todos os ambientes educacionais, no sistema regular de ensino.

A educação especial, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é tratada como modalidade de ensino e ganha um capítulo inteiramente para o atendimento. A Lei nº 12.796/2013 alterou a redação da LDB, e ampliou à educação especial, sendo antes definida para atender portadores de necessidades especiais, nos termos da lei, e passou a ser direcionado “para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Art.56).

Além de ser mais um documento que dá destaque a um acolhimento inclusivo, que ocorra no espaço da rede regular de ensino, a possibilidade dada pela LDB para um atendimento fora deste espaço, deve somente aos que tenham peculiaridades, ou que não seja possível a integração nas classes regulares. Devido sua particularidade, existe a necessidade de adequação quanto a programas, currículos, métodos e técnicas direcionados a educação especial. Trata também da formação para professores para o atendimento especializado e para as classes regulares.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) defende que cada sistema de ensino devem dispor de um setor, que dê sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (Art. 3º) Considera-se educandos como necessidades educacionais específicas, segundo a resolução, os que apresentem, durante o processo educacional:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, Art.5º).

Para este atendimento, o documento pautava-se na dignidade, direito aos estudos e formação para o trabalho, busca de identidade, atitudes, habilidades e competências, além de desenvolvimento da cidadania. Para a efetivação deste objetivo, o documento entende que isto deve acontecer com o envolvimento de

professores capacitados e especializados. Defende ainda, que para favorecer o enriquecimento na multiplicidade de relações nas salas de aulas, seja possível a distribuição de alunos com necessidades educacionais específicas no espaço escolar.

As salas de recursos, instituído na Resolução CNE/CEB nº4/2009, que trata do Atendimento Educacional Especializado- AEE deve ser espaço para complementação e suplementação do ensino de estudantes com necessidades educacionais específicas, e que já ocorre em salas de aulas comuns. Favorece também a busca de parcerias para que a modalidade se desenvolva, e que a acessibilidade, com eliminação de barreiras, possa existir no ambiente educacional. Dentre as ações de educação especial, incluem-se também o atendimento a estudantes que estejam em processo de tratamento de saúde, e impossibilitados de frequentar a escola, para estes, é previsto também o atendimento educacional especializado.

Aprovada no ano de 2005, o Decreto nº 5.626 regulamenta leis anteriores referentes à Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Obriga a inclusão de disciplina sobre o tema, nos cursos destinados à formação de professores, nas licenciaturas, nos cursos de Fonoaudiologia, e como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e profissional.

Seguindo o PNE, o decreto propõe a formação de professores em cursos de Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa. A lei enfatiza que para o atendimento à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a formação em Libras deve ser feita em cursos de Pedagogia. A legislação dá um prazo para que este atendimento aconteça, durante dez anos, sendo necessário:

- I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
- II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
- III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

A lei deu oportunidade para que as instituições pudessem adequar-se a partir de sua publicação, e dentro do prazo estabelecido buscar estratégias para o ensino e formação em Libras. Passados dez anos, observa-se a exigência, que estivesse presente na matriz curricular de todas as licenciaturas e no curso de fonoaudiologia.

As licenciaturas tem inserido a disciplina em sua matriz, mas ainda são poucos os cursos de graduação que aplicam a disciplina como optativa.

O compromisso pela formação de profissionais é uma responsabilidade a ser cumprida pelo Ministério da Educação que deveria, a partir da publicação do decreto, propor cursos de graduação visando à qualificação de profissionais. Às instituições de ensino superior ficou a incumbência de propor cursos de pós-graduação para a formação de professores.

Para o aluno surdo é dado o direito de ter a Libras como primeira língua, e a língua portuguesa como segunda língua. Os sistemas de ensino devem prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005).

Todos os aspectos pedagógicos da educação de surdos devem ser atendidos no ambiente escolar, sendo em sala regular ou em sala de atendimento especializado. Outro interessante ponto é a proposição de que a formação e a difusão em Libras devem direcionar-se a todos da comunidade escolar, professores, alunos, funcionários, pais, gestores (Art. 14). A responsabilidade quanto a possuir em seu quadro Tradutor e Intérprete de Libras, em todos os níveis, etapas e modalidades devem ser obrigação das instituições federais de ensino (Art. 21). Vale ressaltar que apesar da legislação prever Libras nos cursos de pedagogia, visando atender a educação infantil e ensino fundamental, o enfoque que é dado nas licenciaturas ainda está aquém quando se trata de uma formação para o bilinguismo, principalmente quando se destina um total de 20 a 40 horas do curso para esta formação.

Quanto aos aspectos pedagógicos, o ensino do aluno surdo deverá utilizar equipamentos e tecnologias que permitam realizar um atendimento adequado à necessidade do aluno, além de adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado, preferencialmente utilizando áudios e vídeos em sua realização.

No ano de 2004, o Decreto 5.296 apresentou medidas a serem adotadas para a acessibilidade, visando o atendimento às pessoas com deficiência, segundo a Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2000, no qual elenca as deficiências como:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e

O decreto prevê o atendimento também as pessoas com mobilidade reduzida, caracterizadas como aquelas que por qualquer motivo tenham dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora, incluindo os idosos com mais de sessenta anos, gestantes, lactantes e pessoas com crianças de colo (BRASIL, 2004, Art. 5º, II).

As legislações ao longo do tempo foram ampliando e caracterizando as pessoas que naturalmente precisam de atenção, priorização e atendimento diferenciado, de forma permanente ou transitória. Para isso, entende que as construções existentes e que estejam em processo de construção, e o próprio atendimento ao usuário, devem atender as condições de acessibilidade, nas edificações, mobiliário, Libras, e pessoas à disposição para atendimento a determinados públicos: pessoa cega, com deficiência mental ou múltipla, idosos. Além de sinalização e autorização para utilização de cães-guias.

Essas e outras medidas permitem que a cada dia a acessibilidade se torne realidade para todos, e principalmente nas ações educacionais. A própria Constituição Federal (1988) apresenta em seu texto, no Art. 244, conceitos gerais de

acessibilidade para o atendimento a pessoas com deficiência, apresenta que a lei disporá, “[...] sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º.” No ano de 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. O documento visa ampliar e promover as condições de igualdade para a pessoa com deficiência, e destaca conceitos a muito trabalhados pela inclusão, expandido suas definições.

A própria significado de pessoa com deficiência dá destaque a acessibilidade:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Art. 2º).

O grande destaque quanto ao conceito enfatiza o livre acesso e locomoção das pessoas aos locais e recursos da sociedade. Além disso, define também nomenclaturas próprias para aplicação da lei:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
 II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;
 III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, Art. 3º).

A acessibilidade e desenho universal contribuem para a emancipação de uma sociedade que acolha e apoie todas as pessoas. Neste modelo, a acessibilidade acontece naturalmente e sem necessidade de adaptações. Uma sociedade que pensa a acessibilidade prioriza arquiteturas e tecnologias construídas com a visão de atendimento universal, pois prioriza a qualidade de vida para as pessoas em suas singularidades.

Quanto ao conceito de acesso e acessibilidade, Manzini (2005, p. 31-32) distingue acesso, como o próprio desejo de mudança na busca de um objetivo,

enquanto que a acessibilidade é algo que se fundamenta de forma mais concreta, algo que “[...] pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado.” A acessibilidade, portanto, seriam as adequações do espaço físico quanto a equipamentos, mobiliários, comunicação, edificações e transporte.

Para se pensar na acessibilidade e desenho universal, destacamos também fatores que impedem que esses pontos se tornem realidade. Entraves e obstáculos são barreiras, e podem ser do tipo urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, comunicação e informação, atitudinais e tecnológicas. Em sala de aula, a transposição ou eliminação de barreiras devem acontecer com a edificação de arquiteturas que valorizem a acessibilidade e desenhos universais, ou que permitam que se façam as adequações necessárias para o atendimento com qualidade. Destaca-se que a lei é clara e esses pontos devem ser discutidos para espaços públicos e privados, em zonas urbanas e rurais.

Muitas vezes, o acesso e acessibilidade são interpretados como condição para que a inclusão ocorra, mas ela deve ser vista não somente com a qualidade dada à infraestrutura física, mas sim, refletir uma atitude de luta contra a exclusão (MANZINI, 2005, p. 32).

Um dos grandes parâmetros para a inclusão social é a apresentação de padrões que favoreçam o acesso de qualquer pessoa, a todos os ambientes. A Norma Brasileira 9050 (2015) da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) estabelece padrões sobre os mais diversos temas referentes ao acesso nas edificações, mobiliários, transportes (coletivo, intermunicipais, interestaduais, aéreo, ferroviário, metroviário) serviços de telefonia e comunicação (TV, rádio, web). As normas foram elaboradas tomando por base as várias condições necessárias à mobilidade e auxílios (equipamentos) usados para o acesso, tais como, prótese, aparelho de apoio, cadeiras de rodas, bengala e sistemas assistivos de audição. (2015, p.15).

Dentre as terminologias destaca três conceitos que contribuem para atender ao desenho universal, conforme seguem:

3.1.2

Acessível

Espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa.

3.1.3

Adaptável

espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características possam ser alteradas para que se torna acessível

3.1.4**adaptado**

espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características originais foram alteradas posteriormente para serem acessíveis.

3.1.5**Adequado**

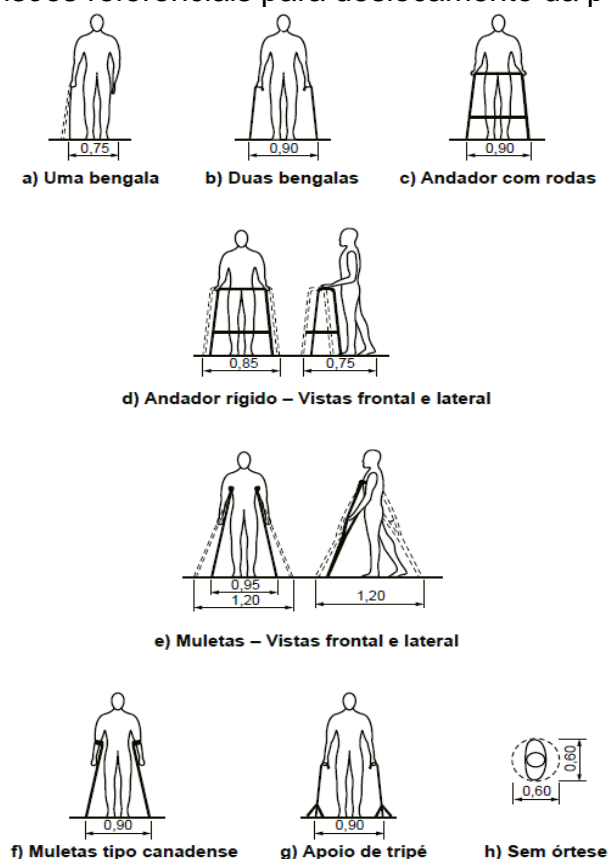
Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características foram originalmente planejadas para serem acessíveis (BRASIL, 2015, p. 2).

O espaço pensado para todos será o acessível, os espaços adaptados são os que tiveram modificações para se tornar acessível, e o espaço adequado será aquele já pensado e planejado para atender a todos desde sua construção.

Abaixo alguns parâmetros considerados para acessibilidade segundo a NBR 9050(2015).

1. *Pessoas em pé*: considerando a média de estatura dos brasileiros, a NBR apresenta a seguir alguns parâmetros para deslocamento de pessoas em pé.

Figura 1 Dimensões referenciais para deslocamento da pessoa em pé

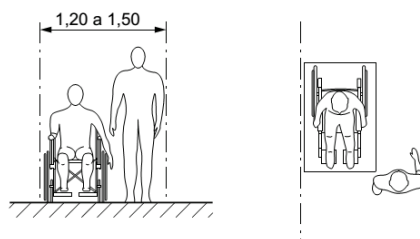


Fonte: (NBR 9050,2015, p.7)

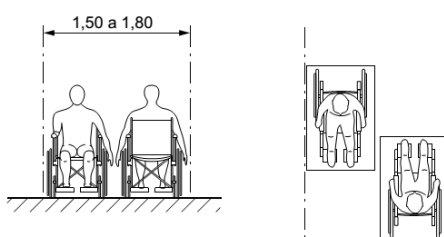
Conforme estabelece a Lei 13146/2015, todos os elementos da urbanização, devem estar livres de barreiras. O parâmetro para as pessoas em pé consideram principalmente as que necessitam de apoio com muletas, que é o caso de pessoas cegas, idosos e pessoas com mobilidade reduzida. Para este público é naturalmente necessário um espaço de locomoção maior do que as pessoas não deficientes, por isso a importância de espaço de obstáculos nas vias.

2. *Pessoa em cadeiras de rodas*: uma pessoa que utiliza cadeira de rodas apresenta como módulo de referência à projeção de 0,80 m por 1,20 m no piso. Para sua movimentação em um corredor, tem-se como padrão a medição de 0,90m, pois existe o espaço maior necessário para a cadeira e movimentação dos braços. Para a livre movimentação da pessoa em cadeiras de rodas, e de um acompanhamento ou pedestre, é necessário o espaço de 1,20m a 1,50m. Duas pessoas em cadeiras de rodas necessitam no mínimo de 1,50m a 1,80m.

Figura 2 Largura para deslocamento em linha reta



b) Um pedestre e uma pessoa em cadeira de rodas – Vistas frontal e superior



c) Duas pessoas em cadeira de rodas – Vistas frontal e superior

Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 9)

Para um deslocamento seguro e uma manobra de rotação de 360° é preciso o diâmetro de 1,50 m. Corrimões e barras de apoio devem ter o espaçamento entre 3,0m a 4,5m devendo estar afastados no mínimo 4,0 cm da parede ou outro obstáculo.

Verifica-se que em muitos casos de pessoas em cadeiras de rodas, é a constante presença de barreiras que limitam sua participação efetiva na sociedade. As barreiras e obstáculos urbanos são presentes nos principais pontos de locomoção das cidades brasileiras, como nas calçadas desniveladas, obstáculos temporários ou permanentes em meio a passagens, buracos e falta de sinalização que contribua para a segurança das pessoas que precisam realizar suas atividades em cadeira de rodas.

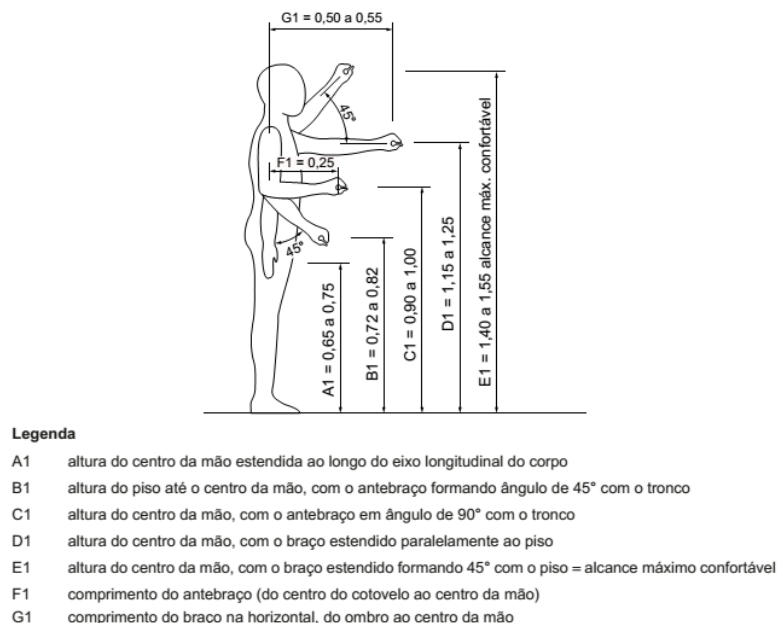
3. *Proteção contra quedas ao longo de rotas acessíveis*: como medida de prevenção, devem ser instaladas proteções laterais ao longo de rotas acessíveis, com as seguintes características:

- a) Implantação de uma margem lateral plana com pelo menos 0,60 m de largura antes do início do trecho inclinado, com piso diferenciado quanto ao contraste tátil e visual de no mínimo 30 pontos, aferidos pelo valor da luz refletida (LRV), conforme 5.2.9.1.1 e conforme indicação A da Figura 10; ou
- b) Proteção vertical de no mínimo 0,15 m de altura, com a superfície de topo com contraste visual de no mínimo 30 pontos, medidos em LRV, conforme 5.2.9.1.1, em relação ao piso do caminho ou rota, conforme indicação B da Figura 10 (ABNT, 2015, p.13).

Corrimões e barras de apoio devem ter distância mínima de 40 mm da parede ou outro obstáculo. Além de barreiras encontradas principalmente nos pisos, ruas e calçadas nas edificações e espaços urbanos, a falta de equipamentos de segurança como barra de apoios e proteções nas rampas limita a capacidade das pessoas poderem ser locomover com a segurança necessária.

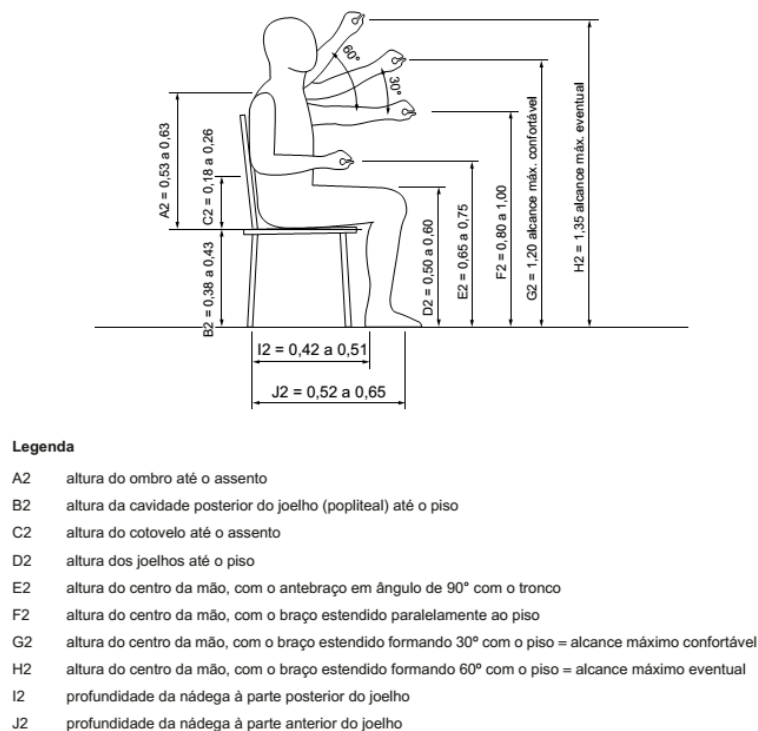
4. *Dimensões para alcance manual*: a figura apresenta as dimensões máximas, mínimas e confortáveis para alcance manual frontal de pessoa em pé, sentada, e em cadeira de rodas (P.D.R.).

Figura 3 Alcance manual frontal pessoa em pé



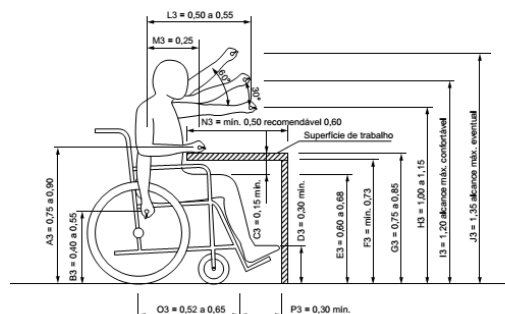
Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 15)

Figura 4 Alcance manual frontal - pessoa sentada



Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 16)

Figura 5 Alcance manual frontal - pessoa em cadeira de rodas



Legenda

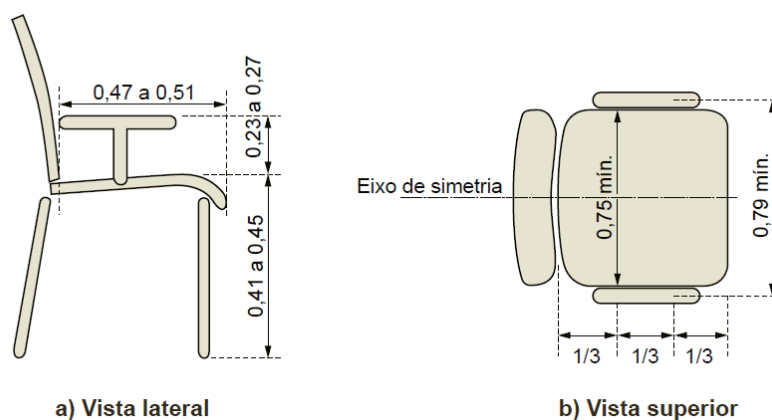
A3	altura do centro da mão, com o antebraço formando 90° com o tronco
B3	altura do centro da mão estendida ao longo do eixo longitudinal do corpo
C3	altura mínima livre entre a coxa e a parte inferior de objetos e equipamentos
D3	altura mínima livre para encaixe dos pés
E3	altura do piso até a parte superior da coxa
F3	altura mínima livre para encaixe da cadeira de rodas sob o objeto
G3	altura das superfícies de trabalho ou mesas
H3	altura do centro da mão, com o braço estendido paralelo ao piso
I3	altura do centro da mão, com o braço estendido formando 30° com o piso = alcance máximo confortável
J3	altura do centro da mão, com o braço estendido formando 60° com o piso = alcance máximo eventual
L3	comprimento do braço na horizontal, do ombro ao centro da mão
M3	comprimento do antebraço (do centro do cotovelo ao centro da mão)
N3	profundidade da superfície de trabalho necessária para aproximação total
O3	profundidade da nádega à parte superior do joelho
P3	profundidade mínima necessária para encaixe dos pés

Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 17)

As três figuras apresentam padrões, com base nas orientações da NBR 9050 (2015) quanto à referência para o alcance manual, principalmente quando se pensa em objetos comuns em todos os espaços. Estes padrões variam de acordo com a altura e posição da pessoa e se adaptam as características do equipamento e peculiaridades necessárias para atendimento à pessoa em cadeira de rodas. Esta orientação precisa estar adequada nos utensílios de uso comum como portas, janelas, cadeiras, mesas escolares, e apoios em geral. Aparentemente simples e básicos, as orientações parecem comuns, mas se colocam como imprescindíveis quando se pensa em um atendimento universal.

5. *Altura para comandos e controles:* a figura apresenta a altura recomendada para diferentes tipos de comandos e controles.

Figura 7 Dimensões para assentos de pessoas obesas



Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 25)

Uma das formas possíveis de ter a mobilidade reduzida é a pessoa obesa, para estas o espaço nas cadeiras deve apresentar uma dimensão maior. O Decreto 5.696 (2004) já previa em seu Art. 23, a destinação de dois por cento dos acentos em locais de grande circulação, tais como teatro, cinemas, auditórios, estádios, ginásios e casas de espetáculos para pessoas cegas e que tenham mobilidade reduzida, inclusive obesa, devendo suportar até 250 quilos, de acordo com os tamanhos estabelecidos pela ABNT. A Lei 13.146 (2015) reforça que estes espaços devem ser de boa visibilidade, que garanta também a acomodação de, no mínimo, um acompanhante e que estejam próximos a rotas de fuga e saída de emergência acessível. (BRASIL, p. 12, Art. 40)

7. *Ângulos de alcance visual:* a diferença entre os ângulos de apoio visual, de uma pessoa sentada e em pé é de 8° , conforme figura abaixo. É importante principalmente quando pensada na altura confortável para comunicações visuais, nos espaços. Abaixo apresenta-se o ângulo visual para pessoa em pé, sentada e em cadeira de rodas.

8. *Informação e sinalização*: dentre as orientações apresentadas o documento destaca que as informações devem ser completas, precisas e claras, podem ser visuais, sonoras e táteis, devem ocorrer no mínimo em dois sentidos: visual e tátil ou visual e sonoro.

Os sinais podem ser de três tipos:

5.2.2.1 Sinalização de localização

São sinais que, independentemente de sua categoria, orientam para a localização de um determinado elemento em um espaço. Os sinais visuais, sonoros e vibratórios devem ser intermitentes com período de 1 ciclo por segundo, $\pm 10\%$.

5.2.2.2 Sinalização de advertência

São sinais que, independentemente de sua categoria, têm a propriedade de alerta prévio a uma instrução. Os sinais visuais, sonoros e vibratórios devem ser intermitentes com período de 5 ciclos por segundo, $\pm 10\%$.

5.2.2.3 Sinalização de instrução

São sinais que têm a propriedade de instruir uma ação de forma positiva e afirmativa. Quando utilizados em rotas de fuga ou situações de risco, devem preferencialmente ser não intermitentes, de forma contínua (ABNT, 2015, p.30).

As sinalizações podem ser permanente ou temporária, visual, “composta por mensagens de texto, contrastes, símbolos e figuras.”, sonora, composta por “conjuntos de sons que permitem a compreensão pela audição.”, e a sinalização tátil, que é composta por “informações em relevo, como textos, símbolos e Braille” (ABNT, 2015, p. 31).

Deve estar localizada de forma a identificação clara, em sequência lógica de orientação, fixadas onde decisões são tomadas. Nas edificações, os elementos de sinalização devem estar localizados em sanitários, acessos verticais e horizontais, números de pavimentos e rotas de fuga. Importante que esses são elementos essenciais para manter a segurança de todos, em todos os lugares, identifica-se ainda, um reduzido número de locais com esta sinalização em nosso cotidiano, tanto públicos quanto privados, o que vemos são algumas poucas construções que caminham muito timidamente para esta adequação.

Ao tratar sobre as formas de comunicação é importante pensar na redação que deve obedecer aos seguintes princípios:

- a) ser objetiva;
- b) quando tátil, conter informações essenciais em alto relevo e em Braille;
- c) conter sentença completa, na ordem: sujeito, verbo e predicado;
- d) estar na forma ativa e não passiva;
- e) estar na forma afirmativa e não negativa;
- f) enfatizar a sequência das ações.

5.2.8.3.2 Recomenda-se a combinação de letras maiúsculas e minúsculas (caixas alta e baixa), letras sem serifa, evitando-se, ainda, fontes itálicas,

decoradas, manuscritas, com sombras, com aparência tridimensional ou distorcidas.

5.2.9.1.3 Letras e números visuais

A dimensão das letras e números deve ser proporcional à distância de leitura, obedecendo à relação 1/200. **Recomenda-se a utilização das seguintes fontes tipográficas: arial, verdana, helvética, universe folio.** (grifo nosso) Devem ser utilizadas letras em caixas alta e baixa para sentenças, e letras em caixa alta para frases curtas, evitando a utilização de textos na vertical (ABNT, 2015, p. 33 e 35).

A atenção quanto à forma de comunicação visual é importante principalmente ao em locais de grande circulação, que precisam de orientação clara e eficiente a todos que por ali trafegam. Pensar em texto que possua tamanho e fonte adequada, seu formato, contraste que favoreça a pessoa com baixa visão e a mensagem clara e direta facilita a compreensão objetiva do leitor.

De maneira geral, as sinalizações nas edificações, mobiliários e equipamentos urbanos devem ser usadas nos dois sentidos, conforme apresentado na figura abaixo:

Figura 10 Aplicação e formas de informação e sinalização

Aplicação	Instalação	Categoria	Tipos		
			Visual	Tátil	Sonora
Edificação/ espaço/ equipamentos	Permanente	Direcional/ informativa			
		Emergência			
	Temporária	Direcional/ informativa			
		Emergência			
Mobiliários	Permanente	Informativa			
	Temporária	Informativa			
NOTA As peças de mobiliário contidas nesta Tabela são aquelas onde a sinalização é necessária, por exemplo, bebedouros, telefones etc.					

Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 32)

Importante salientar que as redes de telecomunicação e sítios da internet também são obrigadas a utilizar formas de acessibilidade em suas comunicações, garantindo acesso às informações em mais de uma maneira, ou com possibilidade de adaptação da informação apresentada. A Lei 13.146 (2015, Art. 78, p. 18) dá

especial atenção a informações em sítio da internet, que devem ser acessíveis, em especial aos sítios ligados a órgãos governamentais.

9. *Símbolo Internacional de Acesso (SIA)*: Estabeleceu-se como padrão para indicar as edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos que disponibilizam serviços e estejam adequados à acessibilidade e disponíveis para atender as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, o Símbolo Internacional de Acesso (SAI). Sua representação pode ser feita nas cores azul, branco ou preto, ou preto sobre o fundo branco, sempre voltado para o lado direito.

Figura 11 Símbolo internacional de acesso



Figura 31 – Símbolo internacional de acesso – Forma A



Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 39)

O símbolo apesar de ser de conhecimento de grande parte das pessoas na sociedade, o que se observa é a presença predominante nos banheiros de locais públicos e de grande circulação, nos pisos para demarcação de estacionamento em vaga prioridade, em algumas cidades no transportes públicos, e carros particulares.

10. *Símbolo Internacional da Pessoa com deficiência visual*: Segue os padrões do símbolo internacional de acesso. Indica mobiliário, equipamentos e serviços para pessoa com deficiência visual.

Figura 12 Símbolo internacional de pessoa com deficiência visual



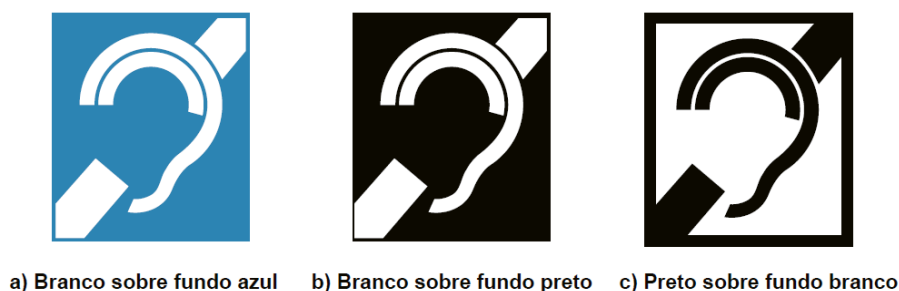
Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 40)

O que se observa para este símbolo e também para o símbolo da pessoa com deficiência auditiva é a pouca utilização na sociedade, reflexo da possível falta de espaços acessíveis para estas deficiências ou falta de conhecimento sobre a possibilidade de sua utilização.

Paula e Bueno (2006, p.1) apontam que o desenho universal propõe romper “[...] com a visão de uma arquitetura voltada para um ideal de homem ou a um pretenso homem médio, buscando respeitar a diversidade humana.” As autoras destacam ainda a acessibilidade em seu conceito positivo, não somente como eliminação de barreira, mas como forma de garantir acessos a todos os bens programas, e políticas sociais.

11. *Símbolo Internacional da pessoa com deficiência auditiva*: Demonstra ambientes, serviços, equipamentos e mobiliários adequados ao uso por pessoas com deficiência auditiva.

Figura 13 Símbolo internacional de pessoa com deficiência auditiva



Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 40)

Embora presente em muitos locais, a comunidade surda e os envolvidos com a cultura surda apresentam resistência quanto à utilização deste símbolo, devido à característica e sua representação. Para eles o desenho de uma orelha cortada ao meio, não simboliza o sentido de ser surdo, nem representa os costumes e decisões referentes a esta realidade.

12. *Símbolos complementares*: Aplicado como símbolo complementar, facilita a identificação do ambiente. Em caso de ambientes acessíveis deve acrescentar o símbolo internacional de acesso.

Figura 14 Símbolo representativo de sanitários



Figura 44 – Sanitário feminino acessível



Figura 45 – Sanitário masculino acessível

Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 42)

Figura 15 Atendimento preferencial



Figura 35 – Grávida



Figura 36 – Pessoa com criança de colo



Figura 37 – Pessoa idosa



Figura 38 – Pessoa obesa



Figura 39 – Pessoa com mobilidade reduzida

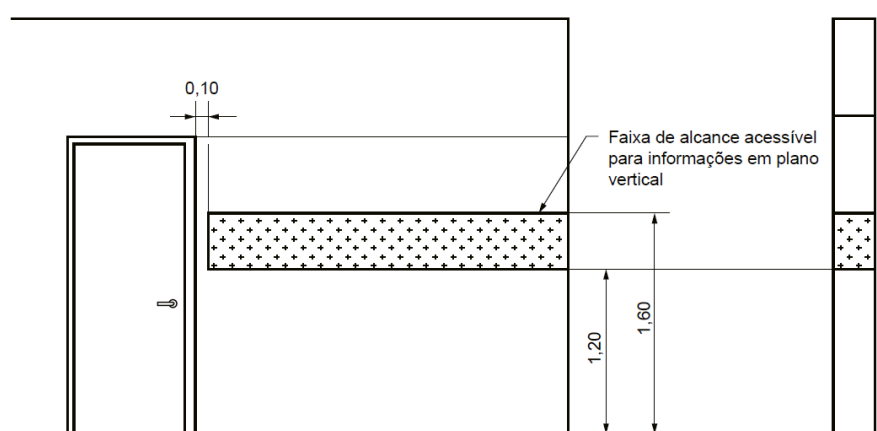
Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 41)

Os símbolos de sanitários acessíveis são bem presentes e reconhecidos na sociedade, são mais comuns e mais divulgados. O atendimento preferencial deve conter além do símbolo internacional de acesso a identificação das imagens da figura 15 que identificam também pessoas com mobilidade reduzida, esses símbolos começaram a ter sua divulgação ampliada e difundidas, por uma questão legal, no

comércio, lojas, supermercados, farmácias, bancos e atendimentos em geral ao cidadão.

13. *Informação visual*: as portas e passagens devem possuir informação visual, associada à sinalização tátil ou sonora, com texto em relevo incluindo *Braille*. Deve ter faixa de alcance de 1,20 m e 1,60 m, e manter a proteção de seus usuários, evitando cantos e arestas.

Figura 16 Sinalização de portas e passagens



Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 44)

A sinalização tátil e visual deve ser utilizada para:

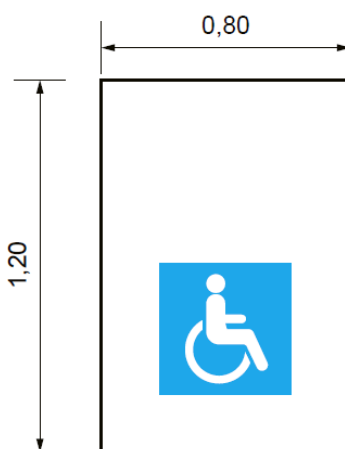
- a) informar à pessoa com deficiência visual sobre a existência de desníveis ou situações de risco permanente, como objetos suspensos não detectáveis pela bengala longa;
- b) orientar o posicionamento adequado da pessoa com deficiência visual para o uso de equipamentos, como elevadores, equipamentos de autoatendimento ou serviços;
- c) informar as mudanças de direção ou opções de percursos;
- d) indicar o início e o término de degraus, escadas e rampas;
- e) indicar a existência de patamares nas escadas e rampas;
- f) indicar as travessias de pedestres (6.12.7) (ABNT, 2015, p. 48).

Apesar de obrigatórias ainda são pouco presente atualmente, vale ressaltar que as legislações ao estabelecer a obrigatoriedade dos aspectos de acessibilidade nas edificações e mobiliários, definem que estas devem ter responsabilidade técnica e ser determinada de acordo com os padrões presentes nas normas técnicas da ABNT.

14. *Vagas de estacionamento*: As vagas e estacionamento de veículos que sejam conduzidos ou conduzam pessoas com deficiência deve obedecer às normas

previstas na NBR 9050 (ABNT, 2015), nos seguintes pontos: ter sinalização horizontal; apresentar espaço adicional de circulação de no mínimo 1,20 m de largura, quando afastada da faixa de travessia de pedestre. Ter sinalização vertical para vagas em via pública; quando afastados da faixa de travessia de pedestres, conter espaço adicional para circulação de cadeiras de rodas e estar associada a rampa de acesso a calçada; estar vinculada a rota acessível; estar localizada de forma a evitar a circulação entre veículos.

Figura 17 Sinalização de vagas reservadas a P.C.D.



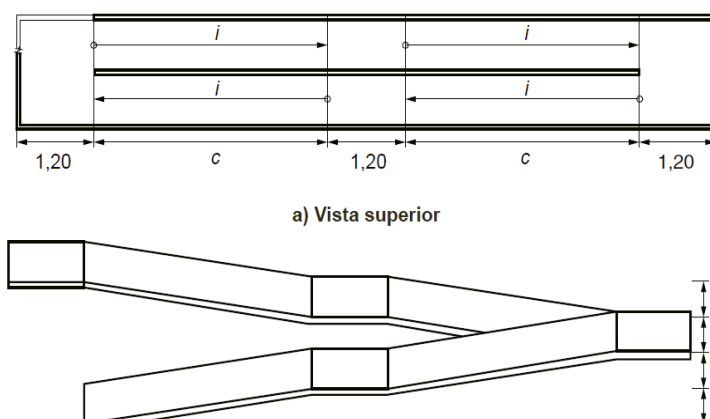
Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 51)

O que se observa é a presença deste símbolo principalmente em locais de grande circulação, mas, sobretudo em espaços privados. As legislações são insistentes em enfatizar que nos espaços públicos a acessibilidade tenha sua presença de forma natural, e não somente como uma exigência.

15. *Rampas*: são consideradas as superfícies com declive igual ou superior a 5%. A inclinação das rampas seguem o cálculo, expresso em inclinação (i), altura (h) e comprimento da projeção horizontal (c), no qual deve seguir o cálculo: $i = \frac{h \times 100}{c}$

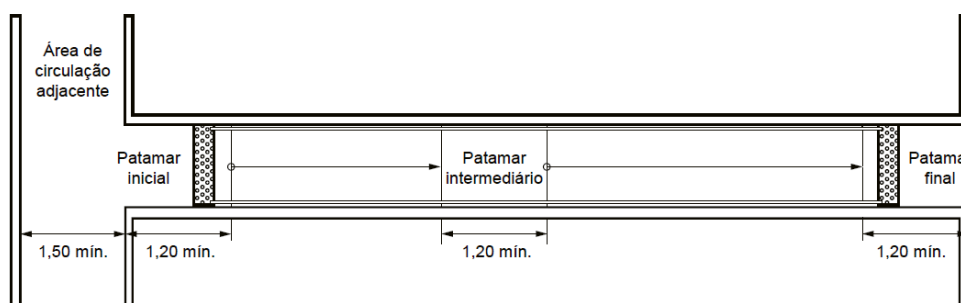
c

Figura 18 Dimensionamento de rampas



Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 58)

Figura 19 Patamares de rampas – vista superior

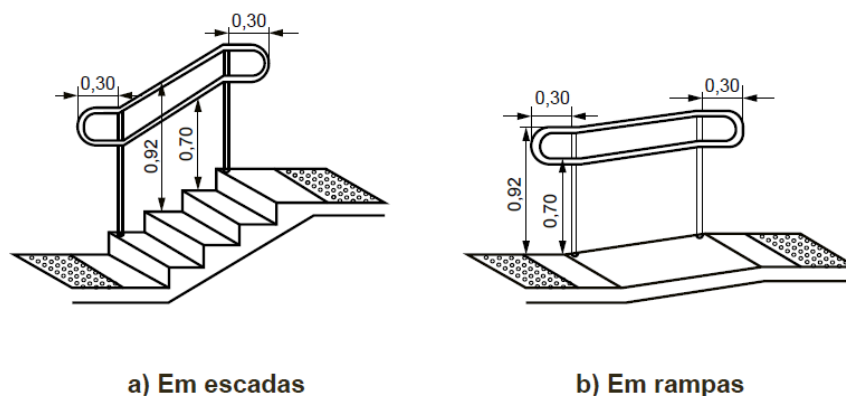


Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 60)

Nas edificações, dependendo de sua altura, as rampas são as que apresentam maiores dimensões. O que se observa é que, quando existem, muitas vezes não estão condizentes com os padrões estabelecidos. A sua total ausência ou sua não adequação dificulta a locomoção das pessoas em cadeira de rodas, idosos, pessoas imobilizados dificultando sua segurança. Correa & Manzini (2014, p. 29) destacam que, a acessibilidade arquitetônica deve permitir a chegada ao local, “[...] como também proporcionar a compreensão das funções desse meio, a sua organização espacial e a participação com as atividades presentes.”

16. *Corrimões e guarda-corpos*: devem ser instalados em rampas e escadas. Em caso de degrau isolado, basta uma barra de apoio horizontal ou vertical, nas seguintes proporções:

Figura 20 Corrimões em escadas e rampas



Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 63)

Os corrimões que estão principalmente em escadas e rampas protegem e auxiliam na locomoção e segurança das pessoas em geral, para as pessoas em cadeiras de rodas e com mobilidade reduzida facilita a locomoção protegendo contra possíveis quedas.

A seguir apresenta-se o resumo para sinalização dos equipamentos eletromecânicos de circulação.

Figura 21 Resumo da sinalização dos equipamentos eletromecânicos de circulação

Sinalização	Equipamento					
	Elevadores verticais ou inclinados	Plataforma de elevação vertical	Plataforma de elevação inclinada	Esteira rolante horizontal ou inclinada	Escada rolante	Escada rolante com degrau para cadeira de rodas
Sinalização visual permanente	Instrução de uso, indicação da posição para embarque e indicação dos pavimentos atendidos		Nos degraus da escada fixa, faixa na projeção do limite da plataforma aberta, ao longo de todo o trajeto	Instrução de uso, indicação da posição para embarque e indicação dos pavimentos atendidos		
	—		Limite da projeção do percurso com o equipamento aberto	Indicação do sentido do movimento-limite dos degraus em cor contrastante		
Sinalização tátil (caracteres em relevo e em Braille)	Instrução de uso, indicação da posição para embarque e indicação dos pavimentos atendidos		Instrução de uso da obrigatoriedade de acompanhamento	Instrução de uso, indicação da posição para embarque e indicação dos pavimentos atendidos	—	—
	Dos comandos e pavimentos	—	—	—	—	—
Sinalização tátil de piso	Junto à porta		—	Antes do equipamento, nos dois pavimentos atendidos		
Sinalização visual temporária	Indisponibilidade do equipamento, quando estiver fora de uso					
Sinalização visual da condição de utilização	Autônoma		Acompanhada	—	Acompanhada	Acompanhada
Dispositivo de comunicação para solicitação de auxílio	Pavimentos e equipamentos		Pavimentos		Pavimentos	Pavimentos
Sinalização sonora	Informa o pavimento em equipamentos com mais de duas paradas		Alarme sonoro durante a movimentação da plataforma	—	—	—

Fonte: (NBR 9050, 2015, p. 66)

Observa-se que tal legislação enfatiza principalmente a questão do acesso sem barreira, mediante a aplicação de um desenho universal, baseados nas orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT 9050 (2015), e de transportes coletivos acessíveis. Os conteúdos referentes ao desenho universal devem ser abordados em disciplinas de cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos, e as edificações devem ter a responsabilidade técnica atestada segundo a acessibilidade.

A apresentação das normas da NBR 9050 (2015) destaca padrões a serem seguida na sociedade, desde a concepção de um projeto, e sua construção eficiente

a todos. Aqui foram apresentados alguns pontos primordiais para este atendimento, porém a norma apresenta diferentes destaques, tais como, referências para portas, corredores, calçadas, obras sobre passeio, vagas, sanitários, banheiros entre outros.

Assim como em qualquer edificação, o espaço escolar, que se constitui de tanta diversidade, de múltiplas histórias deve ser edificado baseada na superação do longo processo de exclusão, que por muito tempo perdurou na sociedade. A superação de uma concepção de sociedade que respeite e ofereça condições para pensar e atender a todos, é também a afirmação de uma proposta que se estabelece como realizadora de mudança social, e que vem afirmar o direito de se estar em todos os lugares, e a educação como princípio básico, desta forma, a escola traça um percurso de espaço acolhedor para efetivação deste direito.

5.2 Rede federal, educação profissional: um breve panorama histórico

O ensino técnico brasileiro remonta no início do século XX, quando o então presidente do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, instituiu o Decreto 787, de 11 de setembro de 1906, que criou quatro escolas técnicas no município. A criação destas unidades tinha como objetivo “contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (BRASIL, s.d., p.2).

A partir de 1909, Nilo Peçanha, assume a Presidência da República e, com a assinatura do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, cria em diferentes Estados da Federação, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices no país, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. A legislação em questão volta-se as classes proletárias, como forma de vencer a luta por sua existência. Portanto considerava necessário também, “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, p.1, 1909). Como observa-se a educação técnica, na época, era voltado para um perfil determinado de pessoas, os de baixa renda, como forma de manter este público disciplinados e em submissão.

Ao longo das décadas e durante as mudanças ocorridas na política brasileira, várias ações foram direcionadas a educação profissional. O ensino continuava voltado à formação dos menos favorecidos de fortuna, com foco nas escolas industriais. Em 1941, com a Reforma Capanema, as escolas de Aprendizes foram

transformadas em Escolas Industriais e Técnicas. E finalmente, no ano de 1959, estas escolas “são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. A partir de então, estas instituições ganham autonomia didática e de gestão, e com isso, intensifica-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização” (BRASIL, 2009, p.14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692, aprovada na década de 70, transforma o segundo grau, em ensino técnico, e as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centro Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. No ano de 1994, institui-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Observa-se uma expansão baseada principalmente na necessidade de rápida produção de mão-de-obra, frente ao grande avanço e crescimento da produção industrial no país.

A educação profissional passa a ser oferecida por algumas poucas instituições federais, ou particulares, e somente com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), a educação profissional e tecnológica, passa a integrar os diferentes níveis e modalidades de educação, unindo trabalho e produção científica e tecnológica, que culminou em 1997, como uma iniciativa para fortalecimento no Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP.

O decreto nº 5154/2004 complementa a educação profissional prevista na LDB, abrangendo a todos os níveis e programas. Em 2005 é lançada a primeira fase do Programa de Expansão da Rede Federal, no qual são construídas 60 novas unidades. Em 2008, com a publicação da Lei 11.892/2008 fica instituído a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais. A rede passa ser composta pelos Institutos, Universidade Tecnológica, dois CEFETs e Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais.

A partir da criação da rede federal o objetivo educacional para a educação profissional, passa a ser de responsabilidade e qualidade social, e une uma educação baseada nos princípios constitucionais, com ênfase nos direitos ao acesso e inclusão social (BRASIL, 2009, p.16).

Conforme defende Pacheco (2011, p.11) o objetivo central dessa nova educação profissional é formar um cidadão para o mundo, superando o preconceito “de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista”.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (PACHECO, 2011, p.11).

O perfil dos institutos federais se assenta em um conceito verticalizado de educação, com oferta da educação básica a superior, atuando em diferentes níveis de ensino, possibilitando ao aluno o ingresso no curso técnico, até sua formação no doutorado, caso deseje. A formação centra-se na ciência e tecnologia, no qual a prática é indissociável da teoria.

A proposta dada para a educação profissional dos institutos centra-se na formação politécnica, um cidadão para o mundo do trabalho, que esteja apto a ingressar no mercado, e que além disso, possa realizar transformações sociais.

A formação neste contexto deve acontecer de forma “contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos.” (PACHECO, 2011, p. 16) Os institutos propõem uma rede de transformação social, a partir do uso das tecnologias a favor do desenvolvimento focado nos arranjos produtivos locais, favorecendo desta forma a inclusão social.

Entre os anos de 2011 a 2014, foram previstas 208 novas unidades, cumpriu-se a meta de implantação, sendo então, 562 escolas de educação profissional em funcionamento.

5.3 Currículo e acessibilidade no contexto educacional

Nesta subseção será discutido o currículo e sua relação com a multiculturalidade, além de apresentar as possibilidades de sua efetivação para a educação inclusiva a partir das adequações curriculares de grande e pequeno porte.

5.3.1 CURRÍCULO E DIVERSIDADE: O LUGAR DA DIFERENÇA

O Currículo se constitui de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos acumulados ao longo dos séculos pela humanidade (MOREIRA, 2007, p. 27). Seu principal diferencial é discutir o que está definido neste currículo

para que possa pensar sobre esta produção, e questionar sua atuação voltada para a realidade e diversidade.

A aprendizagem é uma experiência basicamente humana, e a escolarização é uma dessas manifestações da capacidade, que é constante, e realizada durante toda a vida. Vivemos em sociedade, e, portanto nos identificamos e desenvolvemos neste espaço, deste modo, a diversidade é uma experiência de humanização, e componente de desenvolvimento biológico e cultural na história, “uma experiência que atravessa toda sociedade e toda cultura, não se caracteriza somente pela unidade do gênero humano, mas, sobretudo, pela riqueza da diversidade.” (GOMES, 2007, p. 18)

Arroyo (2007) defende que o currículo é o conjunto de práticas que acontece na escola, como afirmação do meio institucionalizado, e, portanto, manifestação da cultura, pois é algo permanente. Sacristán (2000, p.16) defende que o currículo é uma rede que envolve aspectos culturais, políticos, sociais e escolares, do qual afirma,

“[...] quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional”.

O autor conceitua que o currículo é formado não somente de conteúdos, planos e processos de aprendizagem para a escolarização, mas envolve experiências muito mais amplas de conhecimento, em todos os campos de ensino no ambiente escolar. As experiências vivenciadas, o lugar de que se fala precisam estar inseridos na discussão e na ação de se fazer um currículo. Libâneo (2013) destaca que o papel da escola percorre uma trajetória que caminha lado a lado às necessidades sociais, pois é pressionada para o acompanhamento das transformações na tecnologia, produção e comunicação. Por conseguinte, tais ações afetam diretamente as mudanças no conhecimento e sistemas de ensino:

Ela cumpre funções que não são fornecidas por nenhuma outra instância, ou a de prover formação geral básica - capacidade de ler, escrever, formação científica, estética e ética, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. Por outro lado, a escola precisa ser repensada, porque ela não detém o monopólio do saber, pois a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências como a família, os meios de comunicação, as empresas, os clubes, as academias de ginástica, os sindicatos. (2013, p.51-52)

Considera a escola como espaço privilegiado de inclusão, pois a própria realidade social requer trabalhadores com qualificação, conhecimento cultural e

ético, e defende que uma combinação bem sucedida entre “assimilação consciente e ativa dos conteúdos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos (LIBÂNEO, 2013, p.54)”, contribui para o desenvolvimento do pensar e agir que valorizem sua emancipação cultural e social.

O conceito de currículo vai além de concepções pedagógicas e fatores históricos. Segundo Moreira & Candau (2007, p. 17-18), sua influência passa por diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais, o que contribui para ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Os autores destacam ainda, que o termo currículo tem sido associado ao esforço com intensão pedagógica, ligada ao ato de ensinar, por isso, usada como ato intencional para “afetar e educar pessoas” (2007, p.18). Cabe destacar, que além das propostas explícitas nos programas, projetos e planos escolares existem o currículo oculto, que são valores, atitudes e posturas presentes no ambiente escolar, e que se materializa de forma subliminar. Manifestam-se nas aprendizagens não planejadas, nas relações interpessoais, e nas formas de hierarquias da escola. (SANCHOTENE & NETO, 2006, p. 271). Pensar nestas manifestações de currículo leva a relacionar com a própria diversidade que existe no ambiente educacional:

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média) (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 18-19).

Essas manifestações presentes na escola levam a refletir como a diversidade constitui-se tão forte na sociedade, e, portanto, também nas instituições de ensino. A escola não é isolada, manifesta cada aspecto cultural de uma determinada comunidade, e deve ter condições e preparo para saber transpor cada barreira imposta pelo preconceito quanto à diversidade:

Os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTAN, 2000, p. 17).

O currículo abrange não apenas o que está no programa, mas de forma geral tudo que se aprende neste ambiente tão diverso que é a escola. Constitui-se de uma tomada de decisão, e imprime uma concepção a partir dos ideais impostos, à escola precisa pensar e atuar baseada na concepção que defende e que traga mais benefícios à aprendizagem dos sujeitos. Tratar o currículo como um organismo constituinte da escola é construir o caminho que valorize a diversidade e as várias culturas.

Gomes (2007, p.20) ao abordar sobre a diversidade destaca que na natureza, a diversidade de espécies e ambientes naturais é denominada de biodiversidade, no qual é perceptível a diferença existente, inclusive, entre animais da mesma espécie. Nos seres humanos também são visíveis essas diferenças e singularidades, no entanto, durante o processo histórico algumas dessas características acabaram sendo motivo para discriminação e tratamento desigual.

A semelhança humana esta no gênero, e a diferença se constitui na multiplicidade alcançada ao longo da história e cultura desenvolvida, e complementa, “podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros” (GOMES, 2007, p. 22). Daí, a importância de tratar da diversidade no ambiente escolar, de superar antigas posturas, de entender que não devem existir grupos melhores e piores, mas enfatizar que o diverso é próprio do que é humano.

Um discurso que vem emergindo cada dia mais, valorizado pelo conceito da multiculturalidade, e a escola como ambiente no qual a diversidade é inerente, sendo um desafio a ser enfrentados por toda comunidade escolar. Canen & Canen (2005, p. 42) ao tratar sobre multiculturalidade defende que:

[...] a perspectiva multicultural deveria ser uma dimensão voltada à valorização da diversidade cultural e desafio a preconceitos, a permear todo o projeto pedagógico e as práticas daquela instituição. Em uma perspectiva que se coaduna com essa última dimensão, temos argumentado que pensar em multiculturalismo é, acima de tudo, pensar sobre identidades plurais que

perfazem as sociedades e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais.

Desta forma, o currículo se coloca cada vez mais como as concepções que conduzem para a transformação, os valores e identidades que se pretende promover dentro e fora do ambiente escolar.

5.4 Currículo e acessibilidade: adequações curriculares

Como forma de subsidiar a prática docente com uma proposta que venha a orientar para o êxito do atendimento à educação inclusiva, o Ministério da Educação apresentou cartilhas e orientações para a realização de Adequações Curriculares (BRASIL, 2000, 2003). O documento destaca estratégias de ajuste do sistema educacional para o acolhimento de todos, com ênfase em duas diretrizes aplicadas nas unidades educacionais: as adequações curriculares de grande porte e adequações curriculares de pequeno porte. As duas são transformações a serem realizadas com maior amplitude, ou de forma individualizada, para que a prática inclusiva seja realidade no ambiente escolar.

5.4.1 ADEQUAÇÕES CURRICULARES DE GRANDE PORTE

As Adequações Curriculares de Grande Porte “compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc. (BRASIL, 2000, p.9).” Estas podem ser consideradas como as decisões e orientações que dependem da alta esfera dos órgãos e instituições.

Sacristán (2000, p. 20) defende que o currículo não é estático, ele é um componente flexível e que deve caminhar ao lado das transformações sociais junto a “própria evolução cultural da sociedade.” Sendo assim, pode e deve realizar adaptações visando à qualidade do atendimento.

As adequações curriculares se configuram a partir da constatação da dificuldade que a escola tem para efetivar a inclusão em sala de aula. O que se observa é a maximização das diferenças individuais, em detrimento de uma formação que realmente se mantenha como emancipadora e potenciadora individual de acordo com a capacidade de cada um. (BRASIL, 2003)

A efetivação da inclusão perpassa por uma grande transformação da escola, não há outra forma de ser realizada, se não, pela própria inquietação e necessidade de adequação decorrente da chegada da diversidade na escola.

Mantoan (2006, p. 60) ao falar sobre esta mudança urgente e necessária destaca:

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no que diz respeito ao seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações e espaços segregados de Educação.

A capacidade de atendimento à multiculturalidade que emerge na escola tem como meta principal a formação do professor para efetivação de um sistema que seja realmente inclusivo, mediante uma prática educativa coerente.

Desta forma, as adequações curriculares de grande porte compreendem em níveis de planejamento educacional,

- a flexibilização curricular de acordo com o conhecimento da diversidade de seus alunos;
- a definição dos objetivos gerais da unidade, considerando esta diversidade;
- a identificação de elementos que interferem na efetivação da escola como uma ambiente escolar inclusivo (BRASIL, 2000).

O documento destaca atribuições a serem cumpridas pelas Secretarias de Educação e unidades de ensino cabendo a esta o mapeamento e a identificação das necessidades, planejamento e implementação das adequações. As adequações referentes ao currículo, em âmbito político-administrativo destacam:

- a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar;
- a adaptação do ambiente físico escolar;
- a aquisição do mobiliário específico necessário;
- a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos;
- a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula;
- a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação
- a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a transsetorialidade (BRASIL, 2000, p. 14).

É interessante a forma de apresentação da proposta, pois considera o ambiente escolar o espaço propício de preparação para a cidadania, por isso, quando se propõe a decisão de ajustar os objetivos de ensino para um determinado aluno, ressalta que o cansaço quanto a tentativa de aprendizagem, nunca deverá ser justificativa para a mudança de objetivos. A aprendizagem, realizada com qualidade, é o fim maior da proposta de adequação.

Inserida na proposta de adequação curricular, existe a possibilidade de: a) organização diferenciada da sala de aula, b) redução do número de alunos em sala, c) definição da sistemática de trabalho conjunto a ser realizado entre o professor da classe regular e o de apoio especializado, d) garantia de homogeneidade etária da turma, e) adequação no sistema de avaliação, f) tempo de permanência dos alunos na turma. Essas são decisões que exigem discussões profundas e que se realizam por instâncias superiores para regulação e implementação.

O atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais compreende propostas de atendimento principalmente quanto ao aspecto curricular, destacando o que pode ser trabalhado no plano de aula do professor, e o que também pode ser potencializado pelo Atendimento Educacional Especializado.

O Documento Orientador Programa Sala de Recursos Multifuncionais elaborado pelo MEC (BRASIL, 2012) destaca para fins de planejamento, recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade que favoreçam o atendimento educacional aos estudantes da educação especial:

- Carga horária para os estudantes do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;
- Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE;
- Professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais;
- Profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário;
- Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;
- Participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários;
- Oferta de vagas no AEE para estudantes matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;
- Registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE.

Felizmente o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, se concretiza no país, fazendo da educação o fator de participação social efetiva e de transformação de realidades.

5.4.2 ADEQUAÇÕES CURRICULARES DE PEQUENO PORTE

A realização de adequações curriculares de grande porte é o meio, porém a proposta de educação inclusiva só se efetivará com a atuação do professor. As adequações curriculares de pequeno porte “compreendem modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula” (BRASIL, 2000, p.9).

As adequações de pequeno porte são chamadas desta forma, pois tratam de modificações promovidas pelo currículo, realizadas diretamente pelo professor e sem necessidade de autorização das instâncias superiores. Acontece dentro da autonomia didático pedagógico da prática docente. Apesar desta autonomia, deve ser realizada, assim como o planejamento de ensino regular, com orientação e supervisão da equipe pedagógica escolar.

O objetivo em relação as adequação curricular é promover a inclusão do aluno de uma forma mais individualizada, a partir das características particulares da necessidade, e que precisa da sensibilidade da equipe de ensino, em especial do professor para esta promoção. Para isto deve focar nas adequações quanto ao espaço físico e a promoção da acessibilidade em sala de aula; a comunicação; adequações de materiais didáticos; interação entre alunos e vivência em grupo; no sentimento de pertencimento e potencialidade do estudante. (BRASIL, 2000, p. 10-11)

O documento produzido pelo Ministério da Educação apresenta orientações direcionadas ao atendimento das deficiências mais comuns e possíveis de estarem presentes em sala de aula. Chama a atenção o fato de dar uma abordagem mais detalhada para a deficiência auditiva e surdez, como forma de sensibilização da comunidade escolar. Enfatiza a situação vivida pela pessoa surda na sociedade, à presença de linguagens sociais diversas que precisam adequar à realidade deste público, a língua portuguesa como segunda língua, e a diferenciação dada pela linguagem de sinais, motivo pelo qual, devido a desconhecimento da maioria das pessoas, de exclusão e integração da pessoa surda.

As orientações referem-se ao posicionamento do professor e do aluno em sala de aula, ao uso de tecnologias assistivas, a estratégias de recursos visuais, gestuais, contextualização histórica e utilização de textos escritos. Para os alunos

com deficiência mental, por exemplo, o foco são as condições de socialização, e desenvolvimento da cidadania, partindo do princípio da autonomia e desenvolvimento de habilidades básicas para atuação na sociedade.

Para adequações de pequeno porte o documento apresenta classificações por categorias, conforme destacadas abaixo:

- a) Objetivos – são os ajustes necessários a serem feitas quanto aos objetivos pedagógicos do plano de ensino. Adequam-se as características do estudante. Os objetivos previstos para os alunos não deficientes podem ser realizados em formas diversas de apresentação, como de forma oral, pelo computador, por imagens, adequa-se a aprendizagem a formas diversas de sua realização
- b) Conteúdos – caracterizam-se como as adequações necessárias ao conteúdo, a ampliação, supressão, ou a necessidade de enforçar em determinada unidade favorecendo o alcance dos objetivos.
- c) Método de ensino e organização didática – considerado fundamental, a adequação do método de ensino a realidade do aluno é primordial para o alcance dos objetivos. Enfatiza a diversificação do método e utilização de estratégias, pensando no atendimento e características dos alunos, e cita o exemplo de professores que priorizam a utilização do quadro branco, fixação de exercícios, exposição oral e cópia. Salienta ainda a utilização de atividades alternativas, complementares, necessidade de modificação do nível de complexidade das atividades, e ainda a adequação no material utilizado.
- d) Avaliação – adequações necessárias para a avaliação da aprendizagem alcançada, e também dos instrumentos utilizados nesta avaliação de acordo com as necessidades de cada aluno.
- e) Temporalidade do processo de ensino aprendizagem – adequação referente ao tempo destinado ao desenvolvimento de cada objetivo, conteúdo ou unidade, dependendo as necessidades apresentadas podem estender-se ou ter diminuição (BRASIL, 2000, p. 22-28).

Quando as adequações necessárias a educação especial, Fávero *et all* (2007, p. 55) destaca a que o grande desafio imposto para a real inclusão e as adequações curriculares “[...]é passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica e interativa, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.” A realidade é que o processo de ensino e aprendizagem, de forma geral, e para todos, e pela própria homogeneidade e diversidade humana pede que as adequações sejam realizadas, seja para um caso específico, seja para uma turma inteira. É uma prática que já permeia a rotina docente, mas que ainda não está devidamente sistematizada no atendimento ao aluno com necessidades educacionais específicas, porém que a cada dia se torna urgente, evitando a evasão e ao latente distorção idade serie presente neste público.

Antes de tudo, as adequações de pequeno porte ocorrem a partir do que é mais básico para atuação do professor em sala de aula, o planejamento. Somente é possível apresentar as possibilidades de adequações, de acordo com as

necessidades apresentadas pelo aluno, se antes de tudo, o professor realizar um planejamento para atuação em sala de aula. Moretto (2011, p. 100) destaca que, “[...] qualquer atividade de nossa vida exige, de uma forma ou de outra, um planejamento”. Na prática pedagógica o planejamento deve responder as questões básicas de por que, em que condições e com que recursos, determinado conteúdo deverá ser abordado. Apesar de não ser um roteiro fechado, o planejamento é um roteiro de saída, preparando-se para os imprevistos e surpresas comuns de qualquer ação intencional. A previsibilidade e imprevisibilidade presente no planejamento consideram que, “[...] a cada ano os alunos são outros, o contexto social é diferente, as tecnologias de apoio são mais aperfeiçoadas, e o próprio professor, de um ano para outro, não é mais o mesmo”. (2010, p.101)

Rios (2015, p. 82- 83) apresenta o trabalho docente em três dimensões a técnica, estética e política. Destaca que a técnica esta ligada ao conceito de se realizar algo, um ofício, sendo que esta atividade deverá ser realizada com percepção sensível da realidade, daí o caráter ético da docência. Ao tratar do aspecto político ressalta que, deve tratar dos princípios éticos do fazer docente, “[...] no seu planejamento, no desenvolvimento do processo, na revisão e no reencaminhamento do trabalho. Ampliar o conhecimento é uma exigência ética, assim como o é respeitar o outro, reconhecendo-o como diferente e igual.” Desta forma, as dimensões referem-se a considerar a prática docente com respeito ao papel de participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres dos indivíduos.

As adequações curriculares de pequeno porte, desenvolvida pelos professores devem ser permeadas de intenção pedagógica. Crochik *et al* (2009, p. 44) destaca que, não se trata apenas de transmitir conhecimento, ou somente ao desenvolvimento de técnicas, mas “[...]por mais que estas sejam imprescindíveis, mas ao engajamento do professor, à sua cumplicidade com o aprendizado do aluno, isto é, refere-se a princípios políticos e éticos.” Todo o trabalho a ser desenvolvido como proposta de adequação curricular na educação especial, deve ser tomado a partir de um sentido para o professor, no qual, este consiga entender o significado da necessidade de realização de um trabalho diferenciado para determinado aluno.

5.4.3 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DA POLÍTICA

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva é um documento instituído no ano de 2008 que diante do contexto histórico defende uma educação especial embasada nos direitos, qualidade e diversidade. O conceito de inclusão, antes de uma proposta educacional é uma política de sociedade, a ser realizada com serviços suplementares e complementares de ensino da rede regular. Matos (2013, p.54-55) salienta que atender as diferenças exige mudar o olhar da escola, “[...] demanda a adaptação do contexto escolar aos alunos e não o inverso”. A proposta já estava delineada na Constituição Federal (1987) e LDB 9394 (1996), e antes mesmo da aprovação da política no ano de 2008, foi reafirmada na Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 com a implantação das Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

A política ao apresentar o processo histórico que favoreceu a inclusão destaca que, ela deve combater o ensino paralelo e segregado que, por muito tempo atendeu ao público da educação especial em classes e escolas especiais. O documento enfatiza o acesso ao sistema regular, em uma aprendizagem participativa e articulada com o ensino comum, mediante a oferta de Atendimento Educacional Especializado - AEE, com professores e profissionais qualificados, favorecendo a verticalização e transversalidade entre as modalidades de ensino. (BRASIL, 2008, p.8)

Para o êxito educacional, entre as várias necessidades, está a adequação do currículo, tanto no momento da sala de aula, quanto no momento posterior, um atendimento especializado e que enfatize ainda mais a aprendizagem. Para isso, antes de tratar de adequações curriculares, a política aborda a necessidade de atendimento educacional especializado, em contraturno, no espaço multifuncional da sala de recursos. Esta ação é reafirmada pela Res. CNE/CEB nº 4/2009, que aprova as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, e propõe um plano de AEE pelos professores da sala de recursos em parceria com os professores do ensino regular e demais agentes.

Com o objetivo de enfatizar ainda mais este processo, no ano de 2011, foi aprovado o Decreto nº 7.611, que trata sobre a educação especial, e especificamente sobre o atendimento educacional especializado. O documento

destaca que a educação deve permitir o acesso aos serviços de apoio especializado, passando a denominar-se exclusivamente como atendimento educacional especializado, e deve ser prestado de forma complementar e suplementar ao ensino regular. O decreto apresenta uma nova realidade para a educação especial, quando destaca que o aluno terá matrícula dupla, uma para o ensino regular e outra para o AEE, com o financiamento realizado pelo FUNDEB, recebendo apoio da união para a efetivação e ampliação do AEE. (BRASIL, 2011, Art. 8º).

O mais recente Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, meta 4, propõe universalizar para a população de 4 a 17 anos, o AEE, com a garantia de um sistema educacional inclusivo. Destaca como submeta, a implantação/ampliação de sala de recursos multifuncionais, e o fomento da formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado.

A capacitação de professores ocorre de duas formas. Na formação inicial, ainda na graduação, e na formação continuada, que acontece constantemente, dentro dos vários temas da carreira preparando o profissional para as temáticas de sua rotina.

As legislações enfatizam a formação do professor para perceber as diferentes necessidades educacionais, o atendimento à flexibilização curricular, aptidão para as adequações curriculares e a competência para o trabalho em equipe, inclusive com os professores especializados (BRASIL, 2001,p.15). Existem alguns contrapontos neste aspecto, na formação inicial, a simples inserção de disciplinas ou conteúdos sobre o tema, com uma carga horária reduzida, agrega muito pouco à formação docente, e ao preparo para atuar em sala de aula. Quanto à capacitação continuada, ela tem sido direcionada para a especialização em Educação Especial, com o objetivo de identificação das várias deficiências e orientando para o atendimento pedagógico. Porém, o que se observa, e neste momento refletimos sobre os termos da lei, é que, essa formação para o AEE, tem se limitado aos professores que atuam nas series iniciais e ensino fundamental, voltado principalmente aos professores de pedagogia. Por mais que a prioridade seja o ensino fundamental, há um apelo geral dos professores das áreas específicas e ensino médio, quanto à necessidade de uma formação que também possa abrangê-los.

Quanto a esta situação, Damasceno e Costa (2014, p. 56) acreditam ser o momento de uma nova postura docente, dos que buscam ser capacitados e a partir

disso lutem contra a exclusão ou simples integração de alunos com necessidades educacionais específicas aos sistemas de ensino:

Os professores e demais partícipes da comunidade escolar podem e devem agir se desejarem promover a reestruturação da escola para se tornar inclusiva, atendendo não somente aos estudantes com necessidades especiais, mas a totalidade daqueles que se encontram excluídos: os mais pobres, negros, indígenas, dentre outros.

Antes de atender à diversidade, a educação inclusiva precisa superar o fato de ser eficiente somente para os alunos que tem comportamento compatível com o que já estabelecido para o ambiente escolar, mas extremamente desafiadora, para os que, necessitam de adequação e flexibilidade do currículo, como algo primordial em sua aprendizagem. A escola vem reproduzindo uma história de décadas de exclusão e de postura de classe dominante, Matos (2014, p. 65) destaca que o apoio mútuo, concebe um caminho para o bem estar dos envolvidos, e enfatiza a “[...] necessidade dos educadores intervirem criticamente nas relações de poder que organizam a diferença”.

O que percebemos hoje é que existe algumas ações para a formação docentes, e muitas secretarias de educação tem se articulado para a capacitação de seus profissionais. A exemplo do município de Porto Velho³ que no ano de 2012 ofertou uma pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial aos seus professores, capacitando-os como especialistas para atuarem na Sala de Recursos Multifuncionais. Uma primeira especialização foi oferecida no ano de 2006, logo da implantação da sala de recursos funcionais em unidades polos de ensino. Como estratégia complementar existe a atuação de uma equipe multiprofissional, formada por especialistas em educação especial, pedagogo, educador físico, psicólogo escolar, interprete de Libras e fisioterapeuta que atende as salas polos, realizando visitas às escolas, apresentando orientações à comunidade escolar e profissionais da sala de recursos.

Percebe-se que os esforços estão sendo realizados para a formação de profissionais e a efetivação do atendimento nos anos iniciais, assim atendendo a legislações e metas da educação nacional. Nas buscas, sobre o atendimento realizado pela secretaria estadual de educação, não foi identificado ações recentes ou anteriores aos seus profissionais, o que alerta para a necessidade de uma

³ A pesquisa sobre a atuação da secretaria municipal de educação de Porto Velho foi realizada na rede internet e também feita entrevista a professor especialista em educação especial formado em curso ofertado por aquela secretaria.

formação urgente aos professores do ensino médio. A falta de preparo para o ensino de alunos com necessidades especiais, além de favorecer a integração, caminha para uma prática pedagógica baseada em conceitos do senso comum, enfatizando a normalidade e anormalidade, e mais uma vez a exclusão escolar.

Quanto às salas de recursos, o atendimento neste espaço tem ocorrido em contraturno, a partir de um plano de trabalho individualizado buscando potencializar a aprendizagem já realizada pelos alunos em sala de aula. A avaliação do aluno tem como base o laudo médico, ou a avaliação do professor especialista. Jesus e Aguiar (2012), ao tratar sobre a avaliação dos alunos identificados com a necessidade de atendimento na sala de recursos multifuncionais destacam que:

[...]algumas maneiras de avaliar e certos usos da avaliação podem ser potentes mecanismos de exclusão de determinados alunos ou grupos de alunos. Outras formas de avaliação e outros usos dela, ao contrário, podem ajudar a oferecer um ensino que atenda melhor à diversidade dos alunos. Ao admitirmos essa íntima relação entre avaliação e diversidade, entendemos que alguns modos podem fazer da avaliação um instrumento inclusivo. (2012, p. 413)

O laudo é uma exigência do ministério da educação, e item necessário no censo escolar, mas ao mesmo tempo mostra-se entre duas realidades, limitadora da ação pedagógica, ou potencializadora, na medida em que, seja possível adequar práticas de ensino que realmente elevem a aprendizagem do aluno. Uma das principais dificuldades encontradas é a ausência desses laudos, o que não pode inviabilizar o atendimento a ser realizado, portanto, torna-se, primordial a presença de professor especialista na sala de recursos.

As aulas ocorrem duas vezes por semana, e por ter a característica de sala polo, atendem alunos da própria escola e alunos de escolas vizinhas. São disponibilizados materiais didáticos, sendo a maioria jogos escolares. Pela necessidade de diversificação dos recursos, alguns materiais são confeccionados pelos professores, que muitas vezes utilizam materiais reciclados e adaptados do cotidiano. A disponibilização de equipe itinerante é visto como algo positivo, pois o acompanhamento permite orientações direcionadas aos professores da sala de recursos.

A questão é que, passado os anos e este longo processo de luta por uma educação que legitime a diversidade humana dentro do espaço escolar, as barreiras ainda se fazem presente socialmente. A transposição de obstáculos nas edificações,

nos mobiliários é o básico e ponto inicial para uma educação e sociedade para todos. Ao superar a barreira de chegar à escola, no qual, as realidades de transporte acessível, calçadas, banheiros e demais construções estejam dentro das normas técnicas seja possível, haverá o ponto inicial de inclusão. Após essa chegada, o que se espera, é que o ensino que se efetive como aprendizagem.

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva ressalta uma proposta que esteja presente em níveis e modalidades da educação nacional e na continuidade de estudos de forma verticalizada. Anjos *et al* (2009,p. 117), ao tratar sobre o conceito de inclusão e na época da recém aprovada política, destaca que esta possui a lógica de que a atuação conjunta de pessoas que vivem experiência diferentes de acesso ao saber e conhecimento, permitiria “[...] contagiar o coletivo, abrindo novas experiências curriculares, flexibilizando a grade de disciplinas e a estrutura de séries; enfim, criando novas lógicas no interior da escola e nas relações educativas como um todo.” O atendimento educacional especializado não seria um conceito separado, ou um ambiente de mera adaptação dos sujeito, mas sim um espaço para atender pessoas concretas unidas e partes da escola.

Por isso, o currículo na educação inclusiva não pode ter uma forma rígida, mas permitir um caminho dentro do ritmo possível ao aluno:

Um outro aspecto a considerar é que, na perspectiva da coerência com o processo de flexibilização da estrutura curricular, compreende-se que os componentes devem possibilitar, de modo pleno, que o aluno busque a própria direção nesse processo formativo, como também considere as idiossincrasias e interesses específicos dos alunos, ao mesmo tempo em que respeite suas possibilidades intelectuais e sociais, além das relativas ao tempo. (MATOS, 2013, p. 182)

Legitimados pela aprovação de leis, decretos, resoluções, pareceres e normas a educação é universal, o desafio é tirar do papel e efetivar socialmente os conceitos de uma educação para todos, não se trata somente de inserção, mas de formação cidadã que se perpetue nas relações humanas e legitime os princípios individuais.

6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A sessão apresenta a análise dos dados iniciando com a caracterização dos sujeitos e local da pesquisa, a apresentação da análise documental, a apreensão das temáticas a partir da realização das entrevistas semiestruturadas, a análise de conteúdo, a observação simples e a realização do grupo focal.

6.1 Apresentação do IFRO e os sujeitos da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia surge a partir da Lei 11.892/2008. É um instituição com autonomia administrativa, financeira, didático- pedagógica e disciplinar, especializada na “oferta de educação profissional e tecnológica atuando também na educação básica e superior, na pesquisa e no desenvolvimento de produtos e serviços em estreita articulação com a sociedade” (PDI IFRO, 2014, p. 19).

Dentre as possibilidades de oferta de educação profissional constantes na LDB (1996), o IFRO oferece educação profissional técnica integrada, subsequente e concomitante; graduação, em licenciaturas, curso superior de tecnologia e engenharias, e tem sua base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Diretrizes do Ensino Médio, além de seguir legislações específicas relacionadas a formas de oferta para as graduações.

O IFRO nasce com a integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste. Sua área de atuação acadêmica contempla:

O IFRO, nos termos da Lei nº 11.741/2008, possui a prerrogativa de atuar na educação básica e superior, em diferentes níveis e modalidades do ensino, atuando em diversos eixos tecnológicos e áreas de conhecimentos. Além disso, desenvolve programas de pesquisa e extensão voltados para a produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo, inovação e transferência de tecnologias com ênfase no desenvolvimento da sociedade regional e na preservação do meio ambiente.

No campo do Ensino, o IFRO atua na oferta de educação presencial e a Distância (EaD). No ensino básico, oferta cursos técnicos profissionalizantes, integrados ao ensino médio e cursos subsequentes a este; no Ensino Superior atua na oferta de cursos presenciais de graduação nas áreas tecnológicas, licenciaturas e bacharelado; atua também, na oferta de cursos de Especialização Lato Sensu, presencial.

Na modalidade EaD, o IFRO destaca-se na oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada, cursos técnicos profissionalizantes e cursos de Especialização Lato Sensu (IFRO, 2014, p. 28-29).

Em 2008, em atos normativos, foi autorizado o funcionamento do *Campus* Colorado do Oeste e Ji-Paraná. No ano seguinte iniciam as atividades, no *Campus* Ariquemes. E em 2010, os *Campi* Porto Velho Calama e Vilhena. Também a partir do ano de 2010 iniciaram as atividades como Unidade Avançada, *Campus* Cacoal e Porto Velho Zona Norte, sendo somente normatizados como *Campus* no ano de 2013. No primeiro semestre do ano de 2015 iniciou-se as atividades para implantação do *Campus* Guajará-Mirim. Para os anos seguintes existe o planejamento de implantação de mais uma unidade no município de Jaru e outra em São Miguel do Guaporé, o que totalizará 10 (dez) unidades no Estado de Rondônia.

O IFRO é uma instituição pluricurricular e *multicampi*, de natureza autárquica, possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, com princípio norteador da justiça social, equidade, cidadania e ética. Em sua atuação destaca também a “inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas” (IFRO, 2009, p. 5 e 77).

Entre os valores apresentados por sua proposta pedagógica (PDI, 2014, p. 28) leva em consideração as demandas sociais, econômicas e culturais, a formação de indivíduos capazes de construir sua própria história, para o exercício do trabalho, tendo em vista, a sensibilidade, autenticidade, autonomia, criatividade e solidariedade. Desta forma demonstrando ser uma instituição que segue princípios básicos de direitos humanos e constitucionais, valorizando a possibilitando a educação a todos.

Entre suas finalidades apresenta ações voltadas para o atendimento das demandas dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, e também das ações de extensão em articulação com o mundo do trabalho e pesquisa aplicada, e o ensino que favoreça a geração de emprego e renda, para o desenvolvimento socioeconômico local e regional (IFRO, 2009, p.6).

Para atender uma exigência estabelecida por sua lei de criação, 11.892/2008, Art. 8, o IFRO tem a obrigatoriedade de oferecer no mínimo 50% de suas vagas para cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e no mínimo 20% para cursos de licenciatura, voltadas principalmente para as áreas de ciências e matemática.

6.2 *Campi* do IFRO pesquisados

Em 2015, o IFRO contava com 8 (oito) *Campi* em atividade. Para a pesquisa optou-se por trabalhar inicialmente com 4 (quatro) unidades sendo eles *Campus* Ariquemes, Colorado do Oeste, Porto Velho Calama e Vilhena. Os dois primeiros com perfil agrícola, e os dois últimos com perfil industrial. Os cursos de perfis agrícolas voltam-se para o planejamento, cultivo e produção de recursos naturais, especialmente para agricultura e atividades do campo. Os *Campi* de perfil industrial direcionam-se para a formação técnica de atividades diversas nas áreas de indústria e informação.

O *Campus* Ariquemes, localizado no terceiro maior município do Estado de Rondônia, “foi implantado pela passagem de Escola Técnica Federal de Rondônia que já estava sendo implantada em uma escola com mais de 20 anos de existência, a Escola Média de Agricultura Regional da CEPLAC – EMARC” (IFRO, 2014, p.21). A economia do município volta-se para a produção agropecuária, lavouras e criação de peixes. Como localização na Rodovia RO 257, KM 9, suas atividades iniciaram em março de 2010, com os cursos de técnico integrado em agropecuária, técnico em alimentos, técnico em informática. Nos anos seguintes implantou o curso de manutenção e suporte em informática e a Licenciatura em Ciências Biológicas, além de atender aos cursos ofertados na modalidade a distância.

Figura 22: *Campus* Ariquemes



Fonte: IFRO

O *Campus* Colorado do Oeste é a unidade que tem a presença e história mais antiga no Estado, teve sua criação no ano de 1993, como a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (EAFCO), está localizada a 70 km da BR 364, e no Km 5 da BR 399. Iniciou suas atividades com a oferta do curso técnico agrícola, técnico em agroindústria, agricultura, zootecnia e agropecuária. Em 2005 foi autorizada a ofertar cursos de graduação, e criou os cursos superiores de tecnologia em gestão ambiental e laticínios, ofertou também técnico em agroindústria para turma da educação de jovens e adultos, pelo programa PROEJA. Em 2008, a lei nº 11.892, uniu a Escola Técnica Federal de Rondônia e Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste. Atualmente oferece o curso técnico integrado em Agropecuária, os cursos superiores em Gestão Ambiental, Laticínios, Licenciatura em Ciências Biológicas e Engenharia Agrônômica.

Figura 23: *Campus* Colorado do Oeste



Fonte: IFRO, 2015

O *Campus* Porto Velho Calama é chamado assim devido sua localização, situado na Avenida Calama em Porto Velho. Suas atividades de implantação iniciaram no prédio do Centro de Educação Tecnológica e de Negócios – CETENE que era mantida pela Fundação Educacional, Tecnológica e Cultural da Amazônia - FUNTEC, com localização na avenida Jorge Teixeira, foi posteriormente doado ao IFRO. As aulas iniciaram no 2º semestre do ano de 2010 com cursos técnicos subsequentes em edificações, eletrotécnica e manutenção e suporte em informática.

Atualmente oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio e a Licenciatura em Física.

Figura 24: *Campus Porto Velho Calama*



Fonte: Michele Noé, 2015

O *Campus Vilhena*, localizado no BR 174, km 3, iniciou suas atividades também no segundo semestre do ano de 2010, com os cursos edificações, informática e eletromecânica na forma subsequente. No ano seguinte inicia sua oferta na forma integrada, para os mesmos cursos, e em 2012 para a Licenciatura em Matemática.

Figura 25: *Campus Vilhena*



Fonte: Michele Noé, 2015

6.3 Sujeitos da pesquisa

Durante a fase diagnóstica foram realizados contatos com alguns sujeitos primordiais quanto à efetivação da acessibilidade e educação inclusiva na instituição. As informações obtidas serviram para traçar o plano de ação e a proposições de atividades estratégicas sobre o tema.

6.3.1 DIRETORES DE ENSINO

Em sua estrutura organizacional o IFRO possui em cada unidade um Diretor Geral, que é responsável pelas questões administrativas e logísticas do *Campus*, e a Diretoria de Ensino, responsável por acompanhar o ensino da unidade. Nesta diretoria são tratadas às assuntos relacionados também a assistência estudantil, registros acadêmicos, biblioteca e coordenações de curso. Os Diretores de Ensino tem sua escolha por indicação da Direção Geral e tem função assessorá-lo em suas atividades.

Cada *Campus* possui um Diretor (a) de Ensino, e no setor está também a Coordenação de apoio ao ensino que tem função de trabalhar diretamente com as ações do professor. Também está ligado a esta diretoria, pedagogos supervisores, pedagogos orientadores, técnicos em assuntos educacionais, assistentes sociais e psicólogos.

Na instituição existem a carreira de professor de ensino básico técnico e tecnológica (EBTT), e a carreira de técnico administrativo em educação, o cargo de diretor de ensino, não tem um requisito de formação, o profissional deverá ser servidor da rede federal, porém observa-se que assim como muitos dos cargos da instituição, sua grande maioria é ocupada por professores. Dos entrevistados, 3 são docentes de EBTT, e 1 técnico que respondia pela diretoria de ensino, como substituto. Dos 8 *Campi* do IFRO, no período, 2 técnicos estavam à frente da diretoria de ensino, enquanto 6 são docentes. Tanto os docentes, quanto os técnicos tem sua formação com base na licenciatura.

Dos dirigentes entrevistados, 3 eram recém nomeados, desenvolvendo suas atividades no cargo no primeiro semestre, e 1 já estava há mais de 2 anos. Três passavam por mudanças de gestão, com tempo para adaptação ao cargo. Todos

têm experiência na gestão do ensino em cargos diversos dentro da instituição ou como coordenadores/professores em sua carreira profissional anteriores ao IFRO.

6.3.2 ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Durante a pesquisa optou-se por realizar o levantamento diagnóstico também com os estudantes com necessidades educacionais específicas. No ano de 2014 em contato realizado junto à coordenação de educação inclusiva foram mapeados um total de 33 alunos com diversas necessidades. Os contatos foram realizados com identificação previa da coordenação do NAPNE, e posteriormente com cada aluno identificado.

Dos alunos entrevistados, 7 estavam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, e 2 alunos da graduação, licenciatura. Nas unidades pesquisadas, segundo a informação, haviam mais, porém devido a organização para a entrevista, optou-se por realizar contato com os alunos que tivessem disponibilidade no mesmo dia, ou que pudesse ser realizada no dia seguinte.

Os alunos do curso integrado, cursam o ensino médio, 2 eram maiores de 18 anos, vinham de escola pública, e para chegar a unidade depende de transporte público.

Os alunos com necessidades educacionais específicas dos *Campi* foram identificados pela equipe do NAPNE, entre eles apresentaram surdez, baixa audição, baixa visão, distrofia muscular, paraplegia, Aspenger, dislexia.

6.3.3 EQUIPE NAPNE

A equipe do Núcleo de apoio à pessoa com necessidades específicas nos *Campi* é composta por uma equipe multidisciplinar, que geralmente também é parte da equipe da Coordenação de Assistência ao Educando.

Nos *Campi* pesquisados, esta equipe é formada por assistente social, psicólogo, pedagogo orientador, intérprete de libras, técnico em assuntos educacionais e professores. Durante a realização da pesquisa, dos 4 coordenadores, 3 possuem cargo e formação em Serviço Social e 1 em Psicologia. Em dois locais foi possível a complementação dessa conversa com entrevista ao intérprete de Libras.

Na atual estrutura, os papéis desenvolvidos pela equipe de atendimento ao educando confunde-se com o papel desempenhado pelos servidores que compõem o NAPNE. Das unidades observadas, a presidência com mais predominância são de assistentes sociais.

6.3.4 PROFESSORES

Os professores selecionados atuam nos cursos técnicos e de graduação, no núcleo da base nacional comum e núcleo profissional. Alguns também desenvolvem suas atividades na graduação.

Optou-se por entrevistar professores nos quais haviam alunos identificados com necessidades específicas, o grupo é formado pela grande maioria de docentes que atuam há muito tempo no magistério, que já tiveram experiência e presença em sala de aula, em instituições anteriores a entrada no IFRO, de alunos com necessidades específicas.

6.4 Dos Instrumentais à Categorização Temática

Apresentamos aqui os pontos centrais relacionadas à inclusão e acessibilidade apontados pelos instrumentais utilizados na pesquisa – análise documental, entrevista semiestruturada, grupo focal, observação simples, até a categorização temática, com apresentação dos temas recorrentes a partir da apreensão junto aos sujeitos participantes.

6.4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental ocorreu a partir dos documentos elaborados e norteadores da instituição pesquisada. Foram estudados e analisados o Regimento Geral (2015), Plano de Desenvolvimento Institucional, incluindo o Projeto Pedagógico Institucional (2014), Estatuto do IFRO (2010) e o Regulamento do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (2011).

Para a diversidade e atos de inclusão, a instituição prevê como uma de suas ações de extensão.

Desenvolver, apoiar e incentivar ações, projetos e programas que contribuam para a criação de um ambiente escolar que promova a diversidade, com respeito às diferenças existentes entre as pessoas, quanto à raça-etnia, gênero, diversidade sexual e as pessoas com deficiência, na perspectiva de uma educação crítica da realidade, em todos os níveis e

modalidade de ensino, com a produção e o incentivo às práticas pedagógicas fundamentadas na ética, inclusão e democracia (IFRO, 2014, p.51).

A inclusão hoje está no centro de muitas discussões a respeito da diversidade, e na verdade o que se pretende é a garantia do que é posto pelos Direitos Humanos, a promoção da igualdade e fraternidade. Sanches & Theodore (2006, p. 69) concordam que a educação inclusiva, “[...] insere-se nos grandes movimentos, contra a exclusão social, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana.”. Além de focar nas questões etnicoraciais a instituição apresenta com uma das metas o desenvolvimento de atividades pautadas na inclusão e acessibilidade, tendo como proposta a execução anual.

Nos documentos institucionais, a referência à inclusão está vinculada principalmente às atividades direcionadas às ações afirmativas, seguem as diretrizes da política nacional e são voltados a alunos oriundos de escolas públicas, que tenham baixa renda, de acordo com a etnia. A adoção de ações afirmativas é favorável para mitigar as desigualdades sociais mediante atos que favoreçam a igualdade de oportunidades, neutralizando os efeitos gerados pela discriminação, seja esta, etnia, gênero, econômica, social, física.

Piovesan (2005, p. 49) destaca que:

Elas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos.

O simples atendimento a uma legislação com abertura de vagas específicas, sem uma postura e compromisso para que a ação afirmativa seja transformadora não será suficiente para a transformação necessária na sociedade.

Existem ações de setores que se destacam pela constante referência a inclusão. Conforme presente no Regimento Geral (2015), a Pró-reitoria de Ensino, setor direcionado às ações de ensino e assuntos estudantis, concentra atividades que tem como objetivo a ampliação e favorecimento de ações inclusivas, além de constante atualização sobre a temática e o fomento de sua efetivação dentro do IFRO. (2015, p. 36 – 52)

A Diretoria de Assuntos Estudantis reúne ações voltadas a ação afirmativa, de forma articulada a este setor consta no organograma da instituição, a Coordenação de Educação Inclusiva, que tem em suas competências.

- I. assessorar a Pró-Reitoria de Ensino e as diretorias a ela vinculadas, bem como as Pró-Reitorias de Extensão, Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, nas estratégias de educação inclusiva;
- II. acompanhar e avaliar as ações de inclusão e diversidade, desenvolvidas pelos Campi;
- III. Coordenar os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE dos Campi;
- IV. incentivar, apoiar, acompanhar e avaliar os programas e projetos desenvolvidos pelos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE;
- V. manter fórum permanente de discussão entre os Campi para relatos, troca de informações e verificação de demandas;
- VI. manter-se atualizado e divulgar as diretrizes, princípios e metas da educação inclusiva em salas regulares e no contexto da educação profissional, científica e tecnológicas, estabelecidas pelo Ministério da Educação;
- VII. incentivar e promover ações de apoio a alunos e professores no contexto da educação inclusiva, especialmente no que se refere ao atendimento em sala de aula ou outro ambiente de aprendizagem, independente do nível de ensino;
- VIII. manter banco de dados atualizado de servidores e discentes com necessidades educacionais específicas;
- IX. promover a qualificação de servidores para o atendimento do estudante com necessidades educacionais específicas;
- X. assessorar na elaboração de projetos na área de educação inclusiva;
- XI. captar recursos de fomento para elaboração de projetos de educação inclusiva;
- XII. representar o Instituto nos espaços externos de discussão sobre inclusão;
- XIII. viabilizar recursos para aquisição de equipamentos demandados pelos Campi;
- XIV. promover ações de inclusão, de forma a combater a discriminação e exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Anteriormente vinculada a Pró-reitoria de extensão no ano de 2015, esta Coordenação passou a compor o organograma da Pró-reitoria de Ensino. Libâneo (2013) salienta que a escola tem este papel de agregar a diversidade e interculturalidade presente nas relações sociais, e que, portanto sua gestão e currículo deverão atuar voltados para esta realidade:

Uma educação intercultural requer que as decisões da equipe escolar sobre os objetivos escolares e organização curricular reflitam os interesses e necessidades formativas dos diversos grupos sociais existentes na escola (a cultura popular, o urbano o rural, a cultura dos jovens, a cultura dos homens e mulheres, de brancos e negros, das minorias étnicas, dos alunos com necessidades especiais (LIBÂNEO, 2008, p.61).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (2014) prevê fomento e desenvolvimento de atividades de inclusão e acessibilidade, por meio de ações, programas e projetos. Dentre sua política está a realização de parcerias com entidades, órgãos e instituições públicas e privadas. Uma destas parcerias foi

firmada com a Secretaria Estadual de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e União Nacional de Conselhos Municipais de Educação que prevê a oferta de cursos de formação para docentes da educação básica, em atendimento a proposta de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Pública (BRASIL, 2014, p. 105).

O destaque para esta parceria é a utilização das tecnologias, servidores e desenvolvimento de material didático que contribuam para a formação de profissionais da educação, do estado de Rondônia. A previsão de cursos, formas de ofertas e vagas disponíveis para a efetivação deste acordo está especificada na figura a seguir:

Figura 26: Cursos previstos de aperfeiçoamento e especialização com ênfase na diversidade e inclusão

Nome do Curso – Especialização	Vagas
Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social (EaD)	150
Escola de Gestores - Curso de Especialização em Gestão Escolar (EaD)	150
Educação na Cultura Digital (EaD)	150
Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis (EaD)	150
Educação do Campo (EaD)	100
Nome do Curso – Aperfeiçoamento	Vagas
A Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola (EaD)	150
O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue (EaD)	150
Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral (EaD)	150
Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva (Presencial)	40
O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue (Presencial)	40
Prevenção do Uso de Drogas para Educadores da Educação Básica (Presencial)	40
Produção de Material Didático e Formação de Mediadores de Leitura para a Educação de Jovens e Adultos (Presencial)	40
O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva (Presencial)	32
Nome do Curso – Extensão (curta duração)	Vagas
Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida (EaD)	150
Educação em Direitos Humanos (EaD)	60
Escola que Protege: enfrentando a violência no ambiente escolar e promovendo direitos de crianças e adolescentes (EaD)	150
Juventudes, Sexualidades e prevenção das DST/Aids (Presencial)	40
Gênero e Diversidade na Escola (Presencial)	40
Docência em Educação Infantil (Presencial)	40
Formação Continuada de Professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (Presencial)	40
Formação Continuada de Professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Presencial)	40
Quantidade Total de Vagas a serem ofertadas em 2015	1.902

O programa prevê o atendimento aos profissionais da educação dos municípios e da secretaria de educação do estado. Os cursos pós-graduação propostos, além de contribuir para a investigação científica proporcionará a formação continuada de seus servidores. Espera-se que seja possível, estender o preenchimento das vagas também para profissionais do próprio IFRO.

No ambiente escolar o objetivo maior de qualquer ação educativa é a aprendizagem dos alunos, portanto para que esta ação seja realmente efetivada depende do conhecimento do professor sobre seu papel de transformação social, que seja embasada no conhecimento e na qualidade do trabalho realizado:

A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência (SEVERINO, 2003, p. 78).

Interessante enfatizar, que ainda, de acordo as diretrizes estabelecidas pelo PDI (BRASIL, 2014, p. 110) a pós graduação, e de maneira geral, a oferta do IFRO deverá estar alinhada as demandas, de modo que a instituição venha contribuir “na promoção do desenvolvimento socioeconômico local e regional.” O que se observa é que as ações de inclusão se fazem presentes nas frentes de atuação predominantes no IFRO: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Com o objetivo de atuar para a realização de políticas de extensão e relações do IFRO com a sociedade, a Pró-reitoria de extensão conta, a partir da aprovação no novo Regimento Geral (2015), com a Coordenação de Inclusão Social e Produtiva. Entre as competências atribuídas a esta coordenação está, a promoção da inclusão social das populações em vulnerabilidade social, citadas como, as populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas, mulheres, e também, para o favorecimento da igualdade étnico-racial e a implementação de políticas da Rede Federal, nacionais e institucionais de ações afirmativas (IFRO, 2015, p. 52).

A proposta dos Institutos Federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana (VIDOR *et al*, 2011, p. 53).

O IFRO realiza processo seletivo para os cursos técnicos por meio de processo seletivo. A partir do ano de 2015, as seleções ocorreram com a utilização de sistema próprio, no qual, os candidatos deveriam inserir notas das disciplinas de

língua portuguesa e matemática diretamente nos sistema disponível no site da instituição. Em 2012, as seleções para os cursos de graduação passaram a destinar 20% de suas vagas a serem preenchidas pelo Sistema de Seleção Unificada - Sisu/Mec. O percentual teve aumento gradual a partir desta data, e, em 2015 passou a aplicar 100% de sua seleção pelo Sisu, a partir das notas do Enem (PDI, 2015, p. 167).

A política de universalização das vagas, e ingresso para os diversos públicos sociais, nos processos de seleção tinham características de uma ação mais localizada. Em 2010, 20% das vagas eram reservadas aos egressos da Educação de Jovens e Adultos. No ano seguinte, 50% das vagas dos cursos de perfil agrícola foram destinados a candidatos filhos de agricultores. E em, 2012, os egressos de cursos do Programa Mulheres Mil e Jequitibá podiam concorrer a 10% das vagas. Ao final do ano de 2012, foi instituída a Lei 12.719/2012 que trata sobre o ingresso nas instituições federais de ensino para alunos oriundos da rede pública, a instituição passou a adotar a reserva de 50% de vagas para este público utilizando o critério estabelecido nacionalmente de renda e etnia, desta forma, o IFRO passa a adotar as ações afirmativas com critérios universais, retira as outras formas adotadas, e inclui em sua porcentagem o total de 5% das vagas para candidatos declarados Pessoa com Deficiência.

Pensado para oportunizar condições de permanência dos alunos e saída exitosa, a partir de seu ingresso nas instituições federais de ensino, foi estabelecida uma Política Nacional de Assistência Estudantil (2010), como forma de democratizar a permanência e minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais.

A partir das diretrizes instituídas pela política, o IFRO tem em regulamento os programas de Assistência Estudantil, com o objetivo de implementar ações de permanência dos estudantes no IFRO, mediante o apoio à formação acadêmica integral, o enfrentamento das desigualdades sociais, a redução de retenção e evasão e a promoção de inclusão social (PDI, 2014, p.168).

Cada *campus* possui uma equipe multiprofissional de assistência estudantil que trabalha para que seja possível a efetivação desta política. Estas equipes são formadas por: assistentes sociais, orientadores educacionais, psicólogos, nutricionistas e enfermeiros.

Como ações desenvolvidas para apoio a permanência do estudante estão:

[...] cursos de nivelamento, aulas de recuperação paralela; reforço escolar, auxílio financeiro para alunos em vulnerabilidade socioeconômica; atendimento biopsicossocial; serviço de orientação educacional, encaminhamento ao mercado de trabalho por meio da integração escola-empresa-comunidade; encaminhamento médico e odontológico; atividades esportivas e culturais; apoio a projetos de pesquisa e extensão; e acesso aos laboratórios e bibliotecas equipadas com recursos multimídias, entre outras (PDI,2015,p.169).

A política favorece o acesso, permanência e saída exitosa do estudante enfatizando principalmente atos pedagógicos para superação de possíveis dificuldades didáticas, mediante apoio financeiro como auxílio transporte, auxílio alimentação, auxílio moradia estudantil, entre outros.

O Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE do IFRO embasada em várias legislações e documentos nacionais tem em seus conceitos o favorecimento da diversidade e igualdade entre os seres. Conforme estabelecido em regulamento, o núcleo funciona com as ações do programa TEC NEP – Educação, tecnologia e profissionalização das pessoas com necessidades educativas específicas instituído pela SETEC/MEC, mediante a oferta de cursos de formação inicial e continuada e de ensino técnico dos institutos federais.

Com enfoque na educação para a convivência e no atendimento a diferentes grupos de pessoas excluídas e marginalizadas, considerada como “pessoas em situação de desfavorecimento social devido à cor, etnia, orientação sexual, gênero, credo, condição econômica, necessidades especiais, alunos com altas habilidades, pessoas encarceradas, apenadas e adolescentes em conflito com a lei (IFRO, 2011, p. 6).

Apesar de ter um aspecto bem específico, do ano de aprovação até 2015, o que se observa é a ampliação, por legislações nacionais, quanto ao público a ser atendido por ações afirmativas. Segundo o regulamento do NAPNE, é de responsabilidade de cada campus a implantação e implementação do espaço próprio. O que se observa é que, a equipe multiprofissional é a mesma equipe que compõe a Coordenação de Assistência ao Educando, com diferença que em alguns *campi* existe, também, a representação de professores.

A educação profissional historicamente direcionada à formação dos desfavorecidos de fortuna, oportunizando a profissionalização e a aprendizagem de um ofício por este público tinha como objetivo evitar que estes mesmos indivíduos

pudessem tornar-se ameaças para a sociedade no futuro. Ao longo das décadas seu perfil foi mudando e passou a ser uma política de governo visando o impulso econômico, com vistas ao favorecimento do avanço dos arranjos e desenvolvimento regional.

Observando este aspecto, de formação para o trabalho, e para o atendimento ao mercado cada vez mais exigente, a formação profissional de pessoas com deficiência busca transpor duas barreiras essenciais, a barreira da escolarização, tão difícil de ser conquistada ao longo dos anos na educação básica, e formação voltada especificamente para o trabalho e para a amplitude das competências necessárias e exigidas pelo mercado profissional. Assim o aluno que já teve um histórico anterior de práticas, em sua maioria de exclusão, durante o ensino fundamental, e com muita sorte no ensino médio, chega a instituição federal, com uma proposta de sair qualificado para as necessidades de um determinado mercado, com vistas a uma formação ampla e cidadã.

6.4.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

A entrevista semiestruturada ocorreu com os sujeitos que consideramos centrais para a educação inclusiva, e do qual, poderíamos aprender aspectos primordiais do tema na instituição. Estas, aconteceram diretamente em cada unidade pesquisada. O roteiro foi predefinido pela pesquisadora, porém, houve abertura para a utilização de perguntas complementares e adicionais no decorrer da conversa, com cada sujeito. Foram entrevistados estudantes com necessidades específicas, professores, diretores de ensino e coordenadores do NAPNE. Em dois *campi* foi possível a complementação da fala com a equipe multiprofissional a partir de conversa com dois Interpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e, em um deles foi possível o diálogo com a mãe de um aluno. A seguir, apresentamos as principais apreensões percebidas a partir destes diálogos.

6.4.2.1 Alunos

Buscamos, junto às coordenações do NAPNE de cada *campus*, a indicação de alunos com necessidades educacionais específicas para que pudéssemos realizar o contato inicial, apresentar a proposta da pesquisa e convidá-los a participação.

Foram entrevistados 9 alunos com necessidades específicas. Destes, 7 são alunos de cursos técnicos integrados, e 2 de graduação. Estes últimos matriculados em curso de licenciatura. Quanto a forma de ingresso no IFRO, somente 2 entraram pela vaga de pessoa com deficiência. A maioria foi por ampla concorrência, e somente 1 aluno disse ter ingressado por outra ação afirmativa. Os motivos pela opção de ingresso por ampla concorrência se dá devido o laudo ter sido expedido após a entrada; no ano de ingresso ainda não ter essa opção, ou ainda, devido a deficiência ter acontecido após o ingresso na instituição.

Como deficiências, os alunos apresentavam surdez, baixa audição, baixa visão, paraplegia, distrofia muscular, um relacionado a aspectos do comportamento, Asperger⁴ e um relacionado a dificuldade de aprendizagem, dislexia.

Ao aluno surdo foi disponibilizado intérprete de Libras, o identificado com baixa audição já utilizou o aparelho auditivo, porém, com a melhora resolveu suspender o uso. O aluno com baixa visão utiliza óculos de grau, e devido a sensibilidade a luz, a lente tem película de proteção ao sol. Dois alunos fazem uso de cadeira de rodas. Um diagnosticado com paraplegia, adquirida após acidente, e um com distrofia muscular, este com sintomas desde a infância. Os demais não fazem uso de equipamentos específicos.

Como ações de ensino realizadas em escolas anteriores a entrada no IFRO foi identificada acompanhamento por equipe de profissionais e reforço escolar, no caso de dislexia; a realização de estudos em escola bilíngue, pelo aluno surdo; o atendimento escolar em horário oposto ao da aula, no caso do aluno com a síndrome de Asperger; uso de aparelho e acompanhamento fonoaudiólogo, para a aluna com baixa audição. Também foi identificada a estratégia de sentar nas primeiras cadeiras para ouvir ou enxergar melhor. Dois casos foram diagnosticados após entrada no IFRO, paraplegia e distrofia muscular, e um caso não foi possível a identificação de como o atendimento acontecia anteriormente ao ingresso na instituição.

⁴ A Síndrome de Asperger é um transtorno global de desenvolvimento (TGD), que apresenta muitas semelhanças com o autismo. Caracteriza-se com a limitação quanto a interação social, com interesses e comportamentos limitados, mas sem a presença de retardo quanto a linguagem, autocuidado e curiosidade sobre o ambiente. Os indivíduos com estas características estruturam seu pensamento de forma bastante concreta, com tendência a realizar atividades dentro de uma determinada rotina. Disponível em: <<http://www.appdanorte.org.pt/docs/autismo/AutismoSindromeAsperger.pdf>> Acesso em: 3 de janeiro de 2016.

Quanto a aprendizagem, e características próprias do acompanhamento pedagógico, surgem aspectos controversos em relação a instituição. Uma parcela acredita que está sendo atendida, outra acha que falta muito para que o IFRO se torne referência para a inclusão.

Até agora no IFRO está sendo bom, não tive preocupação, estou conseguindo me adequar, quando sentir que não estou sentido o ritmo posso pedir ajuda.(A2)

No IFRO, me atende como pessoa normal; não peço reforço, vou mais ou menos na escola.(A3)

O atendimento daqui é muito bom, cheguei aqui já recebendo um ótimo atendimento. Sou chamado, de vez em quando, por mês assim, pra ver se eu estou com algum problema.(A7)

O sentimento em relação ao IFRO é devido à falta de um atendimento adequado as características da deficiência. Os depoimentos a seguir são de um aluno surdo e outro com paraplegia.

Aqui no IFRO a inclusão é difícil é muito difícil para o surdo, a gente fica confuso, [...]. Os professores não sabem Libras, eles sabem profundamente para os ouvintes, mas para o surdo é muito difícil.... é muito difícil, difícil. (A1)

Eu não tenho acesso a biblioteca, eu não tenho acesso a nada, eu simplesmente chego com carro, me coloca ali na cadeira, me leva até a sala de aula, me coloca lá, depois eu ligo, vem me buscar, me pega e me leva. Eu não tenho acesso a nada aqui dentro, eu não tenho acesso à diretoria, eu não tenho acesso a cantina, ao refeitório, a biblioteca que precisa... Eu não tenho acesso. Os alunos todos vão pegar livro na biblioteca, eu não tenho acesso, eu sou a única isolada. No laboratório, vou fazer uma aula prática, e como se tivesse um toco, porque não foi adaptado nada pra mim. Como é que vou fazer uma aula prática? Uma aula que é preciso ser olhado no microscópio? Eu não tenho altura. Todo mundo fica fazendo a aula, e eu fico lá “boiando”, eu fico pedindo foto, pra poder eu olhar o que eles estão vendo lá, por foto. Eu peço a um colega, pra tirar foto do que tá vendo no microscópio, pra poder acompanhar, eu tenho me virado assim, por que nada foi adaptado. Eu pedi uma mesa pra mim, não fizeram uma mesa pra mim, eu faço prova no colo, eu escrevo no colo, na minha perna. (A5)

Um dos maiores desafios da educação especial é a superação do obstáculo que existe entre a simples integração do aluno no ambiente escolar e a efetiva realização da inclusão neste espaço. Quanto a isso Sanches & Teodoro (2006, p. 68) destacam que, “[...] a perspectiva de que o indivíduo com problemas é o único responsável pelos mesmos, e que a ele compete resolve-los, esta parente no paradigma educativo centrado no aluno, com grande enfoque na compensação educativa.”

Algumas pistas sobre a metodologia aplicada, e como essa interfere na aprendizagem ficou evidente nas falas dos alunos:

É difícil, por que o professor fica falando muito, aí é muito difícil para o intérprete, e o professor passa matéria e fica falando ao mesmo tempo, [...] e as vezes ele passa muito rápido também, e eu não consigo copiar por eu tenho que ficar olhando pro intérprete. Tem alguns professores que me ajudam, mas a barreira de comunicação é muito difícil, alguns me ajudam mas é difícil. (A1)

Em relação a minha aprendizagem tá ok, eu consigo aprender, é claro que às vezes me prejudica, ter que copiar as coisas, na aula as vezes o professor tá passando o conteúdo a aula aí preciso pegar o caderno de alguém levar pra casa, na hora da aula que eu podia tá copiando, sei lá eu to parado, em casa que eu podia tá fazendo tarefa, eu tenho que copiar, e acho que isso me prejudica um pouco. (A4)

Os professores precisam dar uma explicação mais clara da matéria, por que as vezes fica meio confuso e desorganizado. (A5)

Acho que os professores explicam muito rápido. Eu tenho aqui as aulas, mas quando eu chego em casa eu tenho que estudar mais, por quê as vezes ao não entendo. Eu tenho que pedir ajuda de umas amigas, e elas sempre me ajudam, sempre estão ali, me ajudam e me explica como é. Mas minhas notas nesse 1º bimestre foram muito baixas. (A6)

Algumas matérias eu preciso de apostila, por que não tem especificamente falando no livro, alguns professores explicam, mas a maioria não entende. Material extra ajudaria. (A7)

Como aqui são 4 anos, tive dificuldade em química, passei, só teve que arrumar a metodologia do professor que não ajudava a gente, o resto foi tudo bem. (A4)

A partir das falas observa-se a predominância de um ensino com enfoque conteudista, no qual, o uso do quadro branco e a escrita é constante na sala de aulas dos participantes. Moreira & Candau (2007,p.18) ao discorrer sobre o currículo destacam que se trata de “esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.” Portanto, o ambiente escolar é impregnado das intenções educativas, sendo a aprendizagem do aluno o objetivo maior. Atuar no currículo de forma coerente é o mínimo a ser oferecido para o atendimento a diversidade dentro da escola. Ainda não é clara, para os professores participantes a necessidade de se realizar adequações curriculares. Estas são necessárias no que tange aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação (BRASIL, MEC, 2003).

Neste ponto somente será possível a efetivação deste currículo quando se realiza a formação do professor. Além da reprodução de estratégias didáticas seculares em sala de aula, neste caso, para todos, não existe uma diferenciação para os alunos com necessidades educacionais específicas. As estratégias de

atuação do professor perpassa por orientações de planejamento que são necessárias em sua atividade didática diária e características do perfil de formação inerentes a educação profissional.

Em algumas falas evidencia-se o desconhecimento por parte do professor sobre a necessidade do aluno, principalmente no caso em que não existem evidências ou características físicas que o possam definir quanto a deficiência.

Em relação a forma como se sentem quanto a deficiência e necessidades, existe uma predominância de sentimento de busca para o mais próximo do que é comum em sala de aula, ao que descrevem como “normal.”

Os professores me ajudam, me tratam normal, eu não gosto de ser tratada diferente da turma. (A2)

No IFRO, me atendem como pessoa normal. (A3)

Na verdade normalmente, normal como os outros. (A4)

Ali com meus colegas, não mostro e não demonstro que tenho um tipo de deficiência. Se o professor me explicar alguma coisa e eu não entender, eu vou correr atrás pra eu aprender, mas eu não vou chegar pra ele e falar, professor eu tenho uma deficiência, da pro senhor explicar de novo, porquê fica feio, eu não gosto muito. Eu não me sinto bem. (A6)

Existe a ânsia de estar adequado à instituição, parecer ou ser “normal”, disfarçar a deficiência ou a necessidade de ter um atendimento diferenciado. Quanto ao sentimento em relação ao corpo em pessoas que possuem deficiência, Silva (2006, p. 426) destaca que há uma tendência a percebê-la como uma falta, carência ou impossibilidade.

A deficiência inscreve no próprio corpo do indivíduo seu caráter particular. O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente.

Para o autor, a impressão se deve a comparação do corpo à matéria-prima nas relações do trabalho, no qual, a aparência saudável representa a eficiência para atuar neste mercado, e a deficiência seria uma fragilidade para o sustento.

O sentimento de não pertencimento também é constante:

Eu me sinto um pouco diferente com os ouvintes, porque alguns tentam se comunicar, mas eu sinto que os ouvintes precisam aprender LIBRAS, pra acontecer essa troca, por que aí acontece a comunicação de verdade. Eu tenho alguns amigos, um amigo ouvinte, eu vou na casa dele. São poucos, alguns só. A1

E outra coisa, vários professores aqui não fazem inclusão, vários professores me exclui, não inclui. [...] eu me sinto excluída.

Muitos alunos se culpam pela não aprendizagem, por não conseguir aprender, colocam em si a culpa quanto a efetivação de sua aprendizagem:

Acho que eu preciso me esforçar. A maioria das vezes sou desinteressado. To meio atrasado na vida. (A3)

Eu tenho ouvido bem, mas eu tenho um pouco de distração, e essa distração faz eu perder muita matéria. [...] Não por que eu tenho um deficiência, mas porque eu tenho um pouco de dificuldade mesmo. Eu tenho uma dificuldade, a deficiência influi um pouco. Eu reprovei um ano na 4ª série, e outra na 7ª. Porque não tinha muita atenção, muita cabeça, não ligava muito. Eu reprovei na 7ª por falta de interesse, mas meu desempenho era bom, tirava notas boas. (A6)

Se eu me esforçar um pouquinho até que vai, mas o que eu sei mesmo, é pra ficar mesmo. (A7)

É recorrente queixas sobre reprovação e distorção idade-série para alunos com necessidades educacionais específicas. Há uma forte tendência em atribuir exclusivamente ao aluno a responsabilização quanto ao fracasso escolar, à escola se isenta de sua responsabilidade pela aprendizagem, e atribuem as causas a fatores como, distúrbios, disfunções, problemas, desnutrição, família desestruturada, “situadas mais próximo das patologias e de causalidade social do que de situações escolares contextuais” (BRASIL, 2003, p. 31).

Os depoimentos referem-se ao aluno com Asperger, baixa audição e baixa visão respectivamente. Os três tem histórico de repetência. Uma aconteceu no IFRO, e duas em escolas anteriores à entrada na instituição, houve uma desistência do curso técnico e posterior retorno no ano seguinte. Talvez os alunos nem saibam mas algumas características suas, evidenciam a necessidade de uma atendimento que considere suas características individuais, já que, a escrita no quadro branco é um dos fatores de maior dificuldade na concentração, visão e na audição por falta de entendimento do que pode estar sendo dito.

6.4.2.2 Família de aluno com necessidade educacional específica

Durante a realização da pesquisa, encontramos em um determinado *campus* a mãe de um aluno que acompanha o filho, aluno de curso integrado, em todas as atividades escolares. O aluno apresenta distrofia muscular, e por isso, precisa realizar sua locomoção em cadeira de rodas. A presença da mãe se faz para atender as necessidades básicas do aluno, dar água, ir ao banheiro e alimentação nos horários de intervalo.

O acompanhamento vem sendo realizado desde que o aluno começou a apresentar os sintomas de atrofia dos membros. Na escola anterior, chegava a andar na ponta do pé, mas caiu e teve machucados fortes diversas vezes. Nesta escola a mãe já realizava este atendimento, no horário do intervalo. O setor de orientação da escola pediu a ela para cessar este acompanhamento, pois a partir daquele momento a escola seria responsável pelo aluno, mas como não havia cuidador, e nem a presença da mãe, o que aconteceu é que a atividade passou a ser feita por um colega. Os cuidadores chegaram à escola no ano em que o aluno saiu da rede estadual e foi para o IFRO.

Diante da necessidade do filho, e das dificuldades impostas pelas legislações do serviço público, o que se percebe é a descrença e cansaço da família em relação as atitudes a serem adotadas pela instituição. A falta de informação, ou mesmo a necessidade de evitar situações que possam prejudicar a formação do filho, mostram a conformação da mãe:

Era pra eu ficar 15 dias, mas até hoje não arrumaram cuidador. A senhora solicitou? Eu pedi várias vezes, teve uma vez que falou que conseguiu, depois nunca mais tocou no assunto, também nunca mais fui atrás. Eu fui no MP, o MP daqui disse que eu teria que entrar no MP de Porto Velho, mas só que sair daqui com cadeirante, sozinha, pra Porto Velho, eu achei muito ruim, muito trabalho. Meu marido disse, já que é o 3º ano que você tá lá, termina o 4º ano, é melhor, você já tá lá, já conhece tudo, sabe como o ele é, já que ficou até agora, termina. Nunca mais fui atrás de ninguém, nunca mais pedi, nem toquei no assunto.

A instituição relata que foi feito a licitação pra contratação, mas devido aos trâmites jurídicos e legais, não foi possível dar continuidade ao processo. Um projeto de lei estava em discussão no senado e sugeria a alteração da LDB (Lei nº 9394/96) com o objetivo de assegurar ao educando com deficiência a assistência ao cuidador nas escolas. O capítulo que trata sobre o direito à assistência social da Lei nº 13.146/2015, lei da inclusão, assegura a presença de cuidadores sociais para prestar apoio as pessoas em situação de dependência. A mesma lei apresenta o profissional de apoio escolar como o responsável pelas atividades de “alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, [...]” (Art.3º, XIII) Porém ainda não há evidencias das formas e período que deverá ocorrer, somente que a lei foi aprovada,e em 180 dias entraria em vigor. A lei vem mais uma vez afirmar a

proposta de sanar o modelo médico terapêutico, e considera o aspecto do direito e do compartilhar a vida em sociedade, e todas as suas condições.

Para chegar até o campus o estudante utiliza o ônibus que realiza o transporte dos alunos até a unidade. No entanto, adaptações foram necessárias para que ele conseguisse embarcar e desembarcar com segurança.

Aqui a única dificuldade que eu acho, é na hora de descer do ônibus, não tem rampa. Ele vem de ônibus, eles fizeram uma rampa provisória no ônibus, só que aqui não tem lugar pra botar a rampa. [...] uma pessoa segura lá em cima, e duas aqui embaixo, pra poder descer a cadeira, a rampa fica muito empinada, precisava ficar mais plana, pra sair direitinho então a dificuldade é essa.

A NBR 9050 (ABNT, 2015, p. 114) destaca que, os espaços destinados a embarque e desembarque de transportes públicos devem ter rota acessível, faixa livre de calçadas permitir a chegada e saída com segurança, e prever rampas ao longo da travessia.

O aluno consegue segurar objetos leves, e como organização para ajudar nas atividades pedagógicas do filho, participa das aulas das disciplinas da base comum, e se retira nas disciplinas técnicas. O aluno é estudante do curso técnico em informática, sendo a parte prática dos conteúdos realizados diretamente no computador. A participação da mãe se faz devido as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores, com a cópia de conteúdos no quadro e atividades muito extensas.

As vezes eles dão muito papel digitado, muitas vezes eu to nas matéria de espanhol, matemática, português, geografia, história, e sempre copio pra ele, só não fico nas matérias técnicas. Eu entro na sala ajudo a escrever tudinho as coisas, só quem responde é ele. As vezes o professor de (nome da disciplina) passava muito conteúdo pra responder, a gente olhava no livro, ele procurava a resposta, ele ditava e eu passava a limpo pra ele."

Observa-se a falta de adaptação e um planejamento diferenciado para atender as necessidades desse aluno. Assim como estabelecido pelo MEC, a escola deve fazer as adequações de pequeno porte, que são aquelas que acontecem em sala de aula, e são feitas pelo professor. A sensibilidade para este atendimento, para verificar que aquele aluno precisa ter um atendimento diferenciado também é algo que precisa ser levado em consideração. Os professores até podem saber que existe um aluno com essa necessidade, mas se não houver uma sistematização não será possível à realização de um real atendimento e inclusão. Segundo as orientações do MEC, a realização de adequação relativa a metodologia, com

adequação dos procedimentos didáticos adotados pelo professor seria uma das formas de adequações significativas possíveis de serem realizadas.

A mãe é consciente quanto à falta de preparo do campus para a participação de seu filho com autonomia no ambiente escolar. Relata momentos em que a realização de uma atividade comum no curso, como participação de uma palestra se tornou algo extremamente desgastante. Apesar de estar a alguns metros da sala de aula, o desnível do local e no piso, fez com que fossem necessários quatro pessoas para ajudar o aluno a chegar ao auditório. Devido a isso, o aluno vive uma espécie de isolamento no *campus* causado pelas limitações e deficiências do local.

Na cantina ele nunca vai, só quando é preciso ficar o dia todo, e tem que almoçar. É bem é difícil por que a calçada é cheia de buraco[...].

Quando ele precisa ir à biblioteca, a CRA como faz? Eu vou. Ou então os meninos vão à biblioteca e pega aquele monte de livro e sai distribuindo, aí dá pra ele também, mas quando ele quer ir na biblioteca, eu levo ele, ou os meninos levam.

No recreio ele não faz nada, fica em sala de aula.

O isolamento vivenciado pelos alunos e a segregação forçada a que estão submetidos põe em evidência o desencantamento em relação à escola. Matos & Mendes (2014, p. 40) acreditam que incluir “significa buscar a remoção de todas as barreiras, extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, que impedem ou dificultam a convivência, a participação ou o aprendizado escolar.”

A própria dependência e necessidade de ajuda de outras pessoas é algo que incomoda a mãe. É o que percebemos em seu discurso, “[...]pra descer daquela rampa tem que chamar os outros...[...] Dai eu tenho que ficar pedindo pros outros (ênfase na entonação) pra ajudar, eu acho chato essa parte.” Aqui se enfatiza o principal aspecto da acessibilidade, que é a condição de viver com autonomia e segurança nos vários ambientes sociais, e o quanto o sentimento de sentir independente e responsável é importante para todos os indivíduos.

Apesar das limitações impostas pelo lugar, o aluno se identifica com o curso, já sabe qual a área da informática quer seguir estudando. A opção de estar no IFRO foi do próprio aluno, embora a mãe sugerisse a volta para a escola anterior devido às dificuldades encontradas no local. A identificação no curso ocorre também por ser esta a principal atividade do aluno em casa.

6.4.2.3 Equipe NAPNE

A conversa com o representante do NAPNE ocorreu a partir de entrevista semiestruturada com os Coordenadores do NAPNE em cada unidade pesquisada. A equipe é composta por profissionais que fazem parte da Coordenação de Apoio ao Educando – CAED, formadas por pedagogos orientadores, assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros. A composição do NAPNE além destes profissionais tem a participação de professores.

Dos 4 coordenadores, 3 são assistentes sociais e 1 tem formação em psicologia. Um dos grandes impasses é quanto ao papel dos membros, devido ser lotados na CAED, suas funções ficam confundidas quanto ao cargo e como membro do NAPNE. O núcleo está instituído em todos os *campi*, porém não dispõe de espaço próprio ou material adequado a cada uma das necessidades. Em um dos *campus* foi possível saber que existiu uma sala destinada ao NAPNE, mas pela otimização de espaço, e a procura do profissional em espaço distinto a sala foi incorporada a outro setor.

Conforme já identificado, esta é a equipe que tem a função de realizar o mapeamento dos estudantes com necessidades específicas no *campus*, mas a principal questão é que muitos se baseiam apenas na forma de ingresso do aluno. A opção pela forma de ingresso na seleção do IFRO também é uma maneira de mapeamento, porém não pode ser a única já que muitos alunos afirmaram que sua entrada ocorreu na ampla concorrência. Ou seja, se não houver uma investigação posterior, e a necessidade do estudante não for identificável, não será possível um atendimento mais direcionado ao aluno.

Há um sentimento geral quanto a falta de preparo da equipe e necessidade de capacitação, verifica-se a ausência de direcionamento nas ações, e planejamento para sua realização a curto e longo prazo. É o que se verifica, com esta fala, “O NAPNE funciona como um fórum de discussão de ideias. O que eu posso fazer efetivamente? Nada. Se o aluno não *ta* aprendendo, tem dificuldade. Mas o que eu vou fazer? Só sei que ele tem dificuldade, mas não sei efetivamente o que eu posso fazer.” (CN1)

O currículo se manifesta de diversas formas no ambiente escolar, a consciência da necessidade de uma formação é o início de uma ação transformadora para que a inclusão social se efetive. Sacristán (2000, p. 17)

concorda que o “interesse por problemas relacionados ao currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição.”

O núcleo precisa desenvolver-se de forma articulada com outros setores, direção, ensino, rede pública, e quando identificado e apresentado laudo, tem buscado a parceira com família, e em um caso, verifica-se a busca de informações do atendimento realizado ao aluno na escola anterior. Apesar da falta de formação, a equipe, principalmente nos casos mais graves, tem tentado realizar algum tipo de orientação ao professor, quanto à metodologia, forma de material e avaliação. Porém deixa claro que sua preparação é mínima, e que a necessidade de capacitação deveria acontecer inicialmente com a formação dessa equipe, a partir de uma proposta de gestão maior.

A formação do professor pra essa atuação é constante também pela própria característica da função docente e um planejamento diferenciado para atendimento ao aluno. A equipe do NAPNE percebe a falta de acessibilidade existente nos prédios, e algumas com construções recentes, falta material específico e, além disso, concluem que a presença do aluno com determinada dificuldade não deve ser motivo para a não formação, enfatizam que a preparação de todos devem ocorrer antes mesmo da chegada do aluno.

Talvez nesse momento não tenha aluno que demande essa urgência, mas nos temos que nos preocupar em um aluno que possa vir no segundo semestre, que possa vir no ano que vem, porque a inclusão se da nesse sentido, fazer o aluno se sentir bem, e ver que tem condições em termos de conhecimento. Nos precisamos de capacitação mesmo, dos servidores, porque ninguém tá preparado, e mesmo não estando preparado nos não podemos virar as costas, nos temos que fazer algo. (CN4)

As barreiras existentes nos espaços, e particularmente na escola podem tanto comprometer, quanto dificultar a permanência dos alunos na instituição (CORREA e MANZINI, 2014, p. 29).

6.4.2.4 Diretores de ensino

Parte da equipe gestora da unidade, a Diretoria de Ensino concentra ações próprias do ensino e da vida acadêmica do aluno no *campus*. É a equipe

responsável por realizar ações pedagógicas, orientar o professor, e acompanhar a atividades de assistência ao educando.

Quando questionados sobre o mapeamento de estudantes na unidade que tenham necessidades específicas, observa-se, nas falas, que esta é uma atividade atribuída ao Departamento de Assistência ao Educando – DEPAE, e que nem sempre é repassada ou acompanhada pela Diretoria. Percebe que não existe de forma efetiva quanto a este acompanhamento. Lück (2010, p. 57) ao tratar sobre a gestão da cultura na escola chama a atenção para o fato de se achar que o não percebido, não exista, ou não tenha relevância para o curso das ações e resultados:

Muito pelo contrário, o que permanece latente tem um grande poder de minar situações de forma silenciosa, dissimulada e sorrateira, e impedir a implementação de decisões que são tomadas sem levar em consideração o que todos os envolvidos nesse processo de implementação pensam a respeito, que significados atribuem em relação aos aspectos envolvidos etc.

Quanto ao plano de ação e planejamento do campus para curto, médio e longo prazo que possa interferir nas ações direcionadas a inclusão também não existe um conhecimento efetivo por parte dos diretores de ensino entrevistados conhecimento, o que existe são atos emergenciais para atender à necessidade após o ingresso de algum aluno. É o caso de aquisições de equipamentos, contratações de intérprete de LIBRAS, ou a busca de contratação que esbarram nas situações do sistema público.

Os diretores percebem como urgente para um atendimento de qualidade, a capacitação, e principalmente a capacitação do professor, direcionada ao como agir de acordo como o tipo ou grupo de deficiência.

É diferente você dar uma capacitação para o professor pra lidar com a educação especial, e a outra situação é você ver aquele professor procurando recurso e de repente precisando de acompanhamento e isso não existir dentro do nosso organograma [...]. (DE3)

A questão não é essa, tudo é baseado pela falta de preparo, na formação, não tem formação pra lidar com essa situação. Esse tempo todo que eu *to* ali, trabalhar efetivamente essa situação, nunca aconteceu. É uma palestra ali, outra aqui, uma fala curta numa reunião pedagógica sobre algumas características pra identificar, mas e muito pouco. Primeiro mostrar todas as situações que podem ocorrer, que muitas vezes a gente nem conhecimento tem, depois disso, do que é identificado dentro do campus, focar mais, ter mais objetivos nessas e pra gente saber e ajudar como lidar, e realmente incluir num processo que vai ter resultado, efeito lá pra frente. (DE4)

Os diretores destacam que quando se trata de formação do professor, a abordagem não é apenas em cursos, formações individualizadas ou falas curtas em

momentos de formação. A questão da formação perpassa pela equipe, na apresentação de princípios básicos aos professores, até a orientação para atuação dentro da sala de aula, nos vários momentos didáticos e pedagógicos.

Verificou-se que uma das ações predominantes referente à capacitação para a inclusão é a oferta de cursos e minicursos para formação inicial em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Além da longa difusão que foi realizada nos últimos anos devido a lei de obrigatoriedade da língua brasileira de sinais, o curso é um dos mais possíveis de serem executados, devido a constituírem em capacitações planejadas por muitas empresas de formação. No *campus* tem sido uma iniciativa de formação pelos servidores que ingressaram no cargo de intérprete de Libras, a partir de oferta de cursos de extensão. Em um dos *campus* a ação efetivou-se, em outro, houve o ensaio, discussão, manifestação de interesse, mas não se materializou devido a agenda dos servidores e compatibilidade de horários. Alguns iniciam, e desistem, outros nem chegam a cogitar, talvez motivado pela falta de uma reflexão mais profunda sobre a necessidade de formação para atuação na área, além de já existir um receio natural quanto a formação pedagógica pelos docentes, junta-se a barreira existente quanto ao tema educação especial, o que torna-se ainda mais delicada, a atuação do professor em sala de aula, e o ensino para o aluno.

Os professores concordam que quase nada é oferecido no campus para a inclusão, e que as adaptações que ocorrem são devido à chegada de estudantes e a necessidade de atendimento urgente e emergencial. A desistência/evasão de alunos com necessidades específicas é muito presente no discurso dos diretores.

Nos passamos situação bem complicada com aluno cadeirante. Ele desistiu por que passou em outro curso, que era a distância, e não bateu com os horários daqui. Ele preferiu fazer lá, do que aqui. (DE1)

O de baixa visão é que ele não estava conseguindo, estava reclamando muito, estava em agropecuária, o dia todo, chegava cansado, com dor de cabeça. E a gente ate propôs aos pais dele, pra ele fazer menos disciplinas durante o ano, ele tem o período de integralização do curso, ele poderia fazer pouca, são 17, poderia fazer 10, pra poder não cansar muito. (DE2)

Canen & Oliveira (2005) defendem que um currículo multicultural, no qual a diversidade se sobressai como aspectos positivos e oportunidade de uma nova dimensão para a realidade, tem a necessidade de promover a equidade “valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar.” (2002, p. 63) Desta forma, o compromisso com a educação multicultural gera uma postura que se considera parte e responsável pela permanência e bem estar de todos.

A orientação dada quanto à adequação de tempo, é coerente com a proposta de realização de adequações curriculares de pequeno porte. Gomes (2007, p.38) ressalta que a diversidade é condição comum social e humana, a escola precisa considerar também a condição de tempo, vida e aprendizagem na diversidade, e repensar o “[...] ordenamento temporal como exigência da garantia do direito de todos(as) à educação.” A rigidez imposta quanto ao tempo e organização tem sido a motivado a evasão de muitos alunos, que não conseguem acompanhar o tempo da escola. As orientações do ministério da educação é que as a adequação temporal além da organização por nível, série e conteúdos devem permitir o tratamento diferenciado de objetivos e consequentemente dos conteúdos e objetivos do ensino (BRASIL, 2000, p. 29-30).

6.4.2.5 Professores

Foram realizadas entrevistas com 11 professores das disciplinas da educação básica, do núcleo profissional e atuantes da graduação dos cursos e *campi* pesquisados. A maioria são professores que atuam há muito tempo na educação. Do total, 64% disseram ter experiência anteriores com alunos com necessidades específicas em sala de aula. O histórico de deficiências mais presentes são baixa visão e cegueira, deficiência auditiva e surdez.

A falta de qualificação para o atendimento pedagógico é a grande queixa dos professores. Todos foram enfáticos ao manifestarem a ausência de formação para atendimento tanto nas experiências anteriores ou mesmo dentro do IFRO.

Um fato agravante na inclusão, e a inclusão sem a formação devida do professor, a gente vai aprendendo com a chegada dele, e correndo atrás, sempre com a esperança que num próximo seja melhor, mas sempre vai ter os primeiros que a gente vai sofrer mais, vai ter uma angústia maior, o professor tem que ir atrás, com certeza, devia ser o contrário, a formação primeiro, eu não tenho recebido essa formação. (P2)

O IFRO poderia promover situações de qualificação. Não esses cursos esporádicos, 2 horas por dia, 1 hora por dia, aí sacrifica um conjunto de coisas. No final das contas a pessoa não fica qualificada, não domina as habilidades básicas. Deveria ter uma formação institucionalizada. (P4)

Melhor forma de atendimento é conhecer o problema, ser informado, ter qualificação. (P6)

Nunca me deparei com atendimento especial exclusivo e direcionado pra esse tipo de aluno, nem mesmo aqui, no que se percebe que a situação ela vai sendo empurrada vai sendo deixada de lado é não é simplesmente você colocar um elevador, não é simplesmente uma rampa, mas você precisa fazer um trabalho de educação. (P7)

Há uma indignação quanto a chegada de alunos com necessidades específicas inversamente a qualificação do professor. O que decorre dessa falta de capacitação é também a falta de orientação quanto aos aspectos didáticos pedagógicos necessários para o atendimento. Aqui mais uma vez é salientado o fato da alarmante necessidade de capacitação inicial e continuada dos docentes. Anjos *et al* (2009, p.122) destacam o choque sentido pelo professor ao iniciar o trabalho com deficientes, “[...] o que faz com que perceba o vazio em sua formação”. A evidente falta de treinamento e a necessidade de novas capacidades no modo de seu fazer pedagógico angustiam o professor diante da situação. A maioria atende o aluno PCD sem estratégias específicas ou sem adequações coerentes com a sua necessidade e características.

A única coisa que a gente faz é no decorrer da explicação, a gente observa, tenta escrever no quadro, as explicações pra facilitar o entendimento dele; mas direcionado especificamente pra ele não tem. (P1)

Não utilizo um recurso diferenciado com ele. Não preparo uma apostila ou outro material, como a gente tem a intérprete na instituição, então ela me auxilia. A gente tenta comunicação com ele, é paciência, quando trabalho numa atividade, sento ao lado dele, tento orienta-lo, de um jeito que ele possa fazer as atividades. Confesso que não faço algo, tipo essa é pro fulano. (P2)

A gente colocava prova com letras maiores. (P6)

Mas poderia ter um profissional específico pra isso pra fazer esse acompanhamento inclusive na hora, por exemplo de planejar a aula, na hora de planejamento se possível, [...]ele possa até ter uma noção de como planejar isso já que ele não tem capacitação pra isso né, profissional capacitado pra esse tipo de ação, pra esse tipo de publico ele pode ajudar muito os outros professores, se for o caso eu. (P8)

Avaliação, normal como todo aluno. (P5)

As orientações propostas para a realização de adequações curriculares de pequeno porte, consiste na realização de adequações a serem realizadas no plano do professor, é possível que se tenha uma versão básica para a classe, “e versões um pouco modificadas desse plano de ensino, destinadas a atender a necessidades especiais de um ou outro aluno, conforme orientação da equipe de apoio (da qual ele, professor, também faz parte.)” (BRASIL, 2000, p. 19).

Cabe mais uma vez destacar a necessidade de parceria existente entre o professor da sala de aula regular, e os professores especialistas da sala de recursos multifuncionais, essa parceria contínua torna-se a grande necessidade de uma educação que se efetive para ser realmente inclusiva e centrada no processo educacional do aluno, um planejamento conjunto e com formação das partes.

Moretto (2011, p. 100) conceitua o planejamento como uma atividade própria da vida humana, a capacidade de saber o que desenvolver de que forma, e em que condições, são básicos da jornada. Na prática docente o planejamento além de necessário é um compromisso ético a ser adotado. Complementando o pensamento, Rios (2015, p. 80) destaca o papel social, o que nos faz refletir sobre o sentimento vivido pelos professores diante da urgente necessidade de capacitação, e diz que, a escola “é o espaço de uma educação intencional, sistematizada, para o qual se exige preparo, diretividade, rigor.”

Apesar da entrada e da política ter intensificado cada vez mais o ingresso de alunos com deficiência dentro da escola, ainda é muito pouco a presença de alunos que buscam formação dentro do IFRO, apesar de existir demanda, a não chegada é entendida principalmente devido a falta de conhecimento sobre a instituição, e a comunicação com a comunidade de uma forma geral.

Sacristán (2000, p. 22) destaca que a própria diversidade constante no ambiente educacional, se constitui das mudanças decorrentes da postura social que reconhece cada vez mais a diversidade nos sistemas educativos, portanto, o currículo é “reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural econômica da sociedade.”

6.4.2.6 Observação simples

A observação simples ocorreu durante a realização de visita *in loco* em cada unidade pesquisada. Foi realizado o mapeamento dos diversos locais de convivência acadêmica e de grande circulação de público dentro do *campus*. De acordo com Gil (2008, p. 110) a principal vantagem da observação é a possibilidade de perceber os fatos diretamente. Para este mapeamento foi utilizado o recurso de registros em máquinas fotográficas digitais, que é fonte de informação a medida que possibilita a análise das imagens para perceber detalhes de uma cena (BONI e MORESCHI, 2007, p. 140). A observação e captação de imagens será apresentada de acordo com os locais destaques no percurso do aluno dentro da instituição. As imagens e locais foram analisadas com base na NBR 9050 (ABNT, 2015) que trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos da associação brasileira de normas técnicas.

a) Salas de aulas, e laboratórios

A maioria das turmas do IFRO tem ingresso com 40 vagas, desta forma, as salas comportam este percentual. São amplas, e as cadeiras seguem um padrão, as cadeiras são escolares com encosto. O que observamos foi que, a entrada da sala possui um largura pequena. O *Campus* Colorado do Oeste, que tem mais de 20 anos, tem prédios antigos e novos em funcionamento, da mesma forma acontece no *campus* Ariquemes que recebeu uma estrutura por doação da antiga Escola Média de Agropecuária da CEPLAC – EMARC. A questão observada principalmente para os alunos que possuem baixa visão é a presença do quadro, que é revestido com vidro, reflete luz e pode comprometer a visão dos alunos. Em grande parte das salas existe também um televisor de 50 polegadas, ou retroprojektor para projeção de imagens e materiais.

Figura 27: Sala de aula



Fonte: Michele Noé, 2015

A NBR 9050 (ABNT, 2015) destaca que todos os ambientes do espaço escolar devem ser acessíveis. Para as cadeiras, tipo universitária (com pranchetas acopladas), como nas imagens, devem existir no mínimo uma cadeira acessível a cada duas salas de aulas. A lousa é um item que também deve atender os aspectos da acessibilidade.

Figura 28: Quadro branco em sala de aula



Fonte: Michele Noé, 2015

Quanto aos laboratórios o que se observa é a utilização de padrão, utiliza-se uma bancada com altura elevada. Não foi constatado o rebaixamento, e está é uma das necessidades apresentadas pelo aluno com cadeira de rodas que tem como requisito o cumprimento de carga horária prática no laboratório de biologia.

Figura 29: Laboratório



Fonte: Michele Noé, 2015

Uma particularidade da educação profissional, e principalmente dos cursos do eixo tecnológico de recursos naturais é a realização de práticas profissionais realizadas em campos, estufas, plantações, currais, entre outros. Este é o caso, principalmente dos cursos de perfil agrícola, nos cursos de agropecuária,

agroecologia, engenharia agrônômica. Para os casos de alunos que tenham mobilidade reduzida ou impossibilidade de locomoção, existe uma dificuldade natural para esta realização. Nas unidades pesquisadas, os casos de alunos com necessidades educacionais específicas nestes cursos, foram relacionadas a baixa visão. Em um dos casos relatados a oferta de forma integral, realização de práticas pedagógicas em campo e falta de acessibilidade foram motivo de evasão do curso, optando pela transferência para outra instituição.

Figura 30: Laboratório de prática para cursos do eixo recursos naturais



Fonte: Michele Noé, 2015

b) Acessos e Circulação

As áreas de uso comum devem possuir uma rota acessível em sua organização. Rotas acessíveis são aquelas de trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, espaços que devem conectar os ambientes, internos e externos, e permitir que a utilização de forma autônoma e segura por todas as pessoas.

Um dos objetivos da norma brasileira NBR 9050 é proporcionar a acessibilidade independente e segura ao “ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção”.

Figura 31: Acesso para quadra de esporte



Fonte: Michele Noé, 2015

Compõem as rotas acessíveis, estacionamento, calçadas, passarelas, corredores, elevadores entre outros. As imagens apresentadas são espaços entre ambientes, salas de aulas e quadra de esporte. Na primeira, o destaque é a falta de cobertura, ficando o aluno exposto ao sol e chuva, e ainda as condições do piso. Para um aluno cego, ou com baixa visão, existiria uma dificuldade natural de acesso devido ao tipo de edificação. A figura abaixo, apesar de se exibir o piso tátil, é um corredor de acesso, porém comprometido devido à elevação, impedindo a autonomia de quem esteja com mobilidade reduzida ou em cadeira de rodas. Paula & Bueno (2006) lembram que o planejamento arquitetônico e atendimento ao desenho universal consideram que as características da pessoa são atendidas, independente de serem deficientes ou não.

Figura 32: Rampa de acesso aos blocos de sala de aula



Fonte: Michele Noé, 2015

Figura 33: Plataforma de elevação vertical



Fonte: Michele Noé, 2015

Apesar da existência do elevador ou plataforma eles não funcionam, passaram muito tempo sem funcionar, ou são equipamentos não utilizados devido à falta de segurança. Nos *campi* pesquisados, que possuem alunos em cadeira de rodas, apesar da sala de aula estar no andar térreo, o que se observa é que em 50% as salas a direção geral e de ensino e sala de professores estão no 2º andar. A imagem da foto apresenta uma plataforma de elevação vertical usada em percurso de até 2,00m, estas devem possuir dispositivo de comunicação para solicitação de auxílio. (ABNT, 2015, p. 67)

c) Espaços de convivência (refeitórios, cantinas)

Nos *campi* com perfil agrícola e cursos integrais existe a residência estudantil, os alunos moram na unidade e realizam de 3 a 5 refeições diárias. O *campus* com esta característica oferece almoço a todos os estudantes do curso. Nos cursos com perfil industrial não existe esta obrigatoriedade, há uma cantina que serve a toda comunidade e o pagamento do lanche é realizado com despesa própria.

A orientação da NBR 9050 (ABNT, 2015, p. 119) é que as mesas acessíveis devem ter fácil identificação, deve ainda permitir a aproximação frontal e a movimentação da pessoa com mobilidade reduzida.

Figura 34: Mesa para disposição de utensílios e alimentos no refeitório



Fonte: Michele Noé, 2015

Os talheres e pratos ficam dispostos na mesa em vermelho e os alimentos na mesa maior, a orientação é que os utensílios possam ser arrumados para que atendam a faixa de alcance manual, assim como a disposição dos alimentos e bebidas para que obedeçam ao alcance visual.

Figura 35: Entrada do refeitório



Fonte: Michele Noé, 2015

Todas as rotas de entrada devem possibilitar a acessibilidade em ao menos um de seus acessos, além de prever entradas com vãos livres de no mínimo 0,80m de largura e dimensões internas de 1,20m por 1,20m livres de obstáculo. A porta de

entrada é o básico de acesso, de ingresso e que a pessoa possa perceber como condições mínimas para estar naquele local.

Figura 36: Mesas dispostas no refeitório



Fonte: Michele Noé, 2015

d) Auditórios

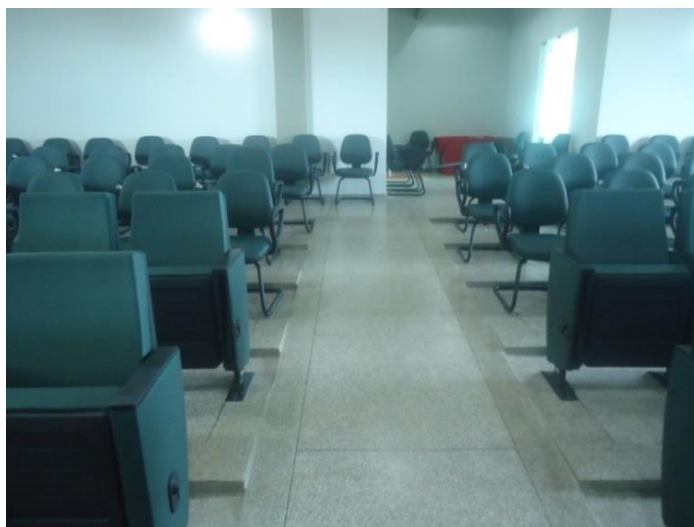
Os locais de eventos seguem recomendações gerais destinadas a pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Devem ter rota acessível, espaço para cadeira de rodas, cadeiras com largura maior para pessoa com deficiência, e estar instalado no plano horizontal.

Figura 37: Auditório 1



Fonte: Michele Noé, 2015

Figura 38: Auditório 2



Fonte: Michele Noé, 2015

Nesta figura, apesar dos corredores largos, falta corrimões laterais, e faixas laterais. Conforme a NBR 9050 (ABNT, 2015) todo espaço acessível deve ser pensado garantindo-se a visualização do palco e a disposição do interprete de libras. O que se observa, por exemplo, é que na figura 37, o posicionamento só é permitido em uma das passagens de circulação, impossibilitando a saída e entrada das pessoas.

e) Banheiros

O banheiro, um dos setores básicos em todos os locais de circulação humana, deve estar em rotas acessíveis, próximas ou integrada as demais instalações sanitárias. Existe a recomendação de que, os banheiros acessíveis possam estar em rota independente, permitindo, desta forma, a entrada de um cuidador/acompanhante de sexo oposto. Um banheiro em cada unidade, por pavimento, deve ser acessível. A área de instalação do banheiro acessível deve permitir o giro de 360º graus, pensado para o caso de pessoas em cadeira de rodas e mobilidade reduzida.

Figura 39: Banheiro 1



Fonte: Michele Noé, 2015

Os lavatórios devem ser livres de colunas, como observada nas figuras acima e abaixo, recomenda-se ainda a instalação de ducha higiênica ao lado da bacia, item não notado em nenhum dos banheiros mapeados. Existe ainda a exigência que os pisos, em banheiros acessíveis, e banheiros de modo geral, sejam antiderrapante, em um dos banheiros observa-se que não atende esta exigência. A recomendação é que as torneiras dos lavatórios sejam acionadas por alavancas, com sensor eletrônico ou dispositivo equivalente. No caso de lavatórios coletivos, como na figura abaixo, ao menos um dos lavatórios, preferencialmente nas extremidades devem ser altura diferenciada entre 0,78m e 0,80m.

Figura 40: Banheiro 2



Fonte: Michele Noé, 2015

Barras de apoio devem ser instaladas nos banheiros acessíveis possibilitando a transferência da cadeira de rodas para a bacia sanitária, uma barra reta deve ser instalada ao fundo da bacia sanitária. A figura abaixo apresenta uma barra que esta para o lado esquerdo.

Figura 41: Banheiro 3

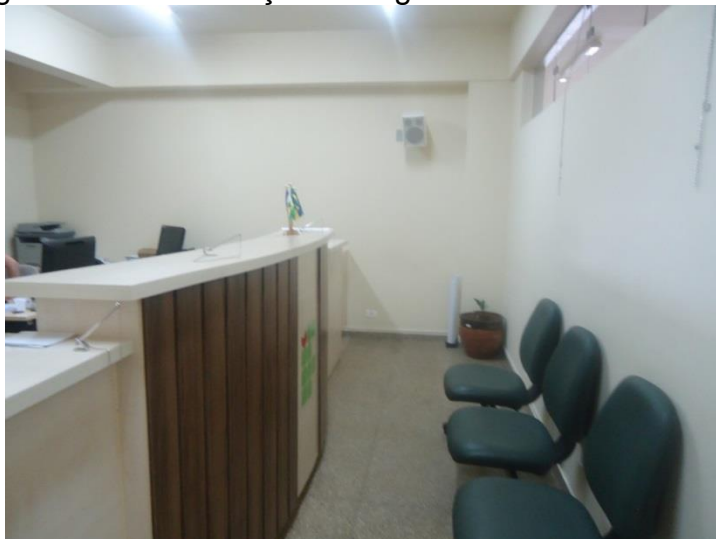


Fonte: Michele Noé, 2015

f) Sala de setores estratégicos (DG, DE,CRA,CAED, Biblioteca)

Os setores estratégicos voltados ao atendimento ao público existem a Coordenação de Registros Acadêmicos, a Coordenação de apoio ao Ensino, Biblioteca, Direção Geral e Direção de Ensino.

Figura 42: Coordenação de registros acadêmicos



Fonte: Michele Noé, 2015

A figura acima é o espaço de uma CRA de *Campus*, como se observa a bancada é alta além do acesso estar obstruído pelos bancos. Na biblioteca, a NBR 9050 destaca que, no mínimo uma das mesas deve ser acessível. A recomendação é que devem obedecer a largura de 0,90m, e a cada 15m, deve haver espaço que permita a manobra da cadeira de rodas. (ABNT, 2015, p. 136) Os fichários devem atender a faixa de alcance manual, e disponibilizar recursos audiovisuais, publicação em texto digital e acessível, além de permitir que os terminais de consulta de computadores sejam acessíveis.

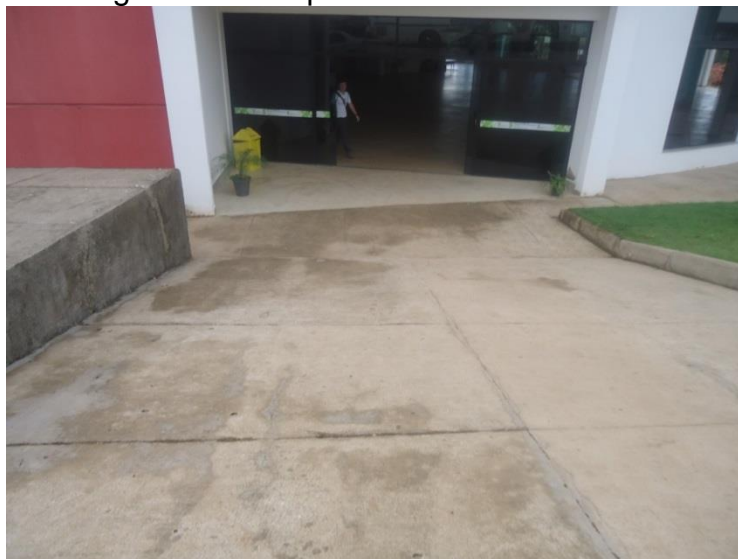
Figura 43: Biblioteca



Fonte: Michele Noé, 2015

A figura abaixo demonstra a rampa de acesso a diversos setores de atendimento acadêmicos, auditórios e biblioteca, apesar de atender ao especificado quanto a construção de espaços sem degraus, o desnível do local, não permitiria o acesso de uma pessoa em cadeira de rodas com autonomia.

Figura 44: Rampa de acesso a biblioteca



Fonte: Michele Noé, 2015

Em uma visão abrangente a observação simples demonstra que a acessibilidade é um tema a ser revisto no IFRO, principalmente nas edificações. Os *campi* são extensos, na maioria distantes do centro urbano, e tirando o da capital, nem transporte público disponível para acesso a unidade existe, apenas empresas terceirizadas, contratadas para esta atividade, fazem a rota em horários definidos. O acesso aos setores estratégicos da instituição é outro fator que carece de atenção, percebe-se que nos espaços como registros acadêmicos, direção geral de ensino e biblioteca, foi possível observar entradas estreitas, com circulação comprometida, e em alguns casos, localizados no 2º andar, em espaços que possuem desníveis e que dificultam o acesso.

Os banheiros apesar de demonstrar a acessibilidade, até mesmo atendendo ao tamanho e utensílios básicos para acessibilidade, estão fora dos padrões estabelecidos pela NBR 9050. Embora as unidades sejam construções recentes, o que existem são ações emergenciais devido a cobranças por avaliações do ministério da educação, ou por parte dos próprios alunos. E o acesso simples a espaços comuns como biblioteca e refeitório/ cantina às vezes é impossibilitada pela localização, por paralelepípedos, por escadas e desníveis no acesso.

6.4.2.7 Grupo focal

A técnica do grupo focal foi adotada priorizando a diversidade de profissionais da instituição, e que pudessem demonstrar a relação existente entre setores e profissionais com a inclusão escolar no campus. A participação envolveu pedagogos supervisor e orientador, psicólogos, interprete de Libras e professores. Questionamentos foram lançados ao grupo que teve liberdade de discorrer sobre o tema no tempo e forma que quisesse se expressar. O grupo foi realizado em uma pequena sala de reunião e outra na sala de um dos membros. O convite foi feito de forma voluntária aos participantes, e a participação da pesquisadora foi como mediadora do grupo, sem provocar interrupções ou juízo de valor sobre as respostas. (DALL'AGNOL & TRENCH, 1999, p.11)

Ressell *et al.* (2008, p. 780) destacam que a técnica oportuniza a apresentação de diversos pontos de vistas, além de contribuir para que seja possível utiliza-lo como técnica preliminar subsidiando a formação de hipóteses e início de caminho para a pesquisa. Um dos destaque para a adoção da técnica foi o que as autoras definem como “ a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista. [...] entender o estreitamento em relação ao tema, no cotidiano.”

O registro da atividade foi gravada em áudio e vídeo. Posteriormente os relatos foram transcritos, sendo fiel ao que foi dito pelos participantes, com esta foi possível perceber as falas, conteúdos ditos e não ditos, entonações e posturas em relação ao tema. A participação foi por convite aos profissionais, que assinaram o termo de consentimento, foi explicado aos participantes a forma de realização do grupo, a metodologia, a necessidade de que todos pudessem expor sua opinião, e a realização da gravação em áudio e vídeo.

Quando da realização do grupo focal apresentamos os assuntos que foram mais recorrentes, e que surgiram em diversos discursos durante a realização da atividade:

a) A inclusão na atualidade

Dois temas foram recorrentes no debate, a acessibilidade física e curricular. Primeiro o fato de existir uma estrutura, em sua maioria de construção recente, no

qual se verifica a inapropriada construção para um atendimento universal. Foram destaques o caso de alunos que estão no *campus* e que passam por situações frequentes de dificuldades, dependência e descrença perante as solicitações realizadas e falta de encaminhamento devido as normas e legislações do setor público. Também, o caso de aluno que evadiu por inadequação do prédio, falta de acesso ao local e por não conseguir acompanhar os aspectos didáticos e metodológicos adotados em sala de aula.

b) A atuação dos profissionais

O sentimento de impotência em relação a inclusão é predominante, mesmo com experiência anteriores, há uma falta de orientação e planejamento sistematizado para que este atendimento seja realizado com qualidade. Nas manifestações foi interessante notar o posicionamento relacionado a educação para surdos, e o papel desempenhado pela pessoa intérprete de Libras, muitos acreditam que a presença do aluno e o acompanhamento do profissional é suficiente para que o atendimento seja bem sucedido. Além da orientação realizada para o posicionamento em frente ao aluno, e a maneira de falar de forma mais compassada, o acompanhamento pedagógico fica por conta do intérprete, que se compadece da situação, e muitas vezes do abandono a que o aluno esta submetido e faz as vezes de professor, nas diversas disciplinas.

Outro ponto foi a metodologia utilizada pelo professor, o constante uso do quadro branco, o repetido uso de aulas expositivas e o desconhecimento sobre outras formas de abordagem e estudos direcionados a pessoa com necessidade educacionais específicas.

c) A capacitação

Mais uma vez a capacitação surge como tema central para que a atuação aconteça com qualidade aos que buscam a instituição. O apelo para que isto ocorra antes da entrada do aluno, torna o atendimento menos angustiante. Há consciência sobre a falta de preparo para este atendimento, e o não conhecimento sobre como proceder em cada caso.

d) As sugestões

Entre as falas foi possível apreender as seguintes contribuições

- Fortalecimento do NAPNE para que os membros sejam além de teóricos ou sensibilizadores, mas que possam atuar como orientadores do processo;
- Capacitação aos profissionais do NAPNE nas diversas áreas e deficiências, focos da educação especial;
- Parceria com estado e município, com ênfase no atendimento educacional especializado;
- Capacitação institucionalizada aos profissionais que já tem afinidade com determinados temas.
- Inclusão de temas da educação especial também no currículo dos Cursos Técnicos.
- Reorganização curricular da disciplina de Libras nos cursos de graduação para oferta nos primeiros semestres;
- Sensibilização dos profissionais para entender a inclusão como direito;

Interessante que os mesmos temas que surgiram nas falas com os entrevistados ficou presente nas falas do grupo focal, e o grande alerta e apelo é pela qualificação urgente de todos os envolvidos.

6.5 Categorização temática

A categorização temática foi realizada com base nos conceitos de Laurence Bardin (1977). O contato direto realizado com os sujeitos na entrevista, grupo focal e conversas informais no *campus* destacaram momentos de falas que contribuíram para a identificação de temas presentes no discurso dos sujeitos, levando em consideração a aplicação de todos os instrumentais de coleta de dados da pesquisa.

A análise de conteúdo ocorre a partir da categorização temática que consiste em elencar entre os temas discutidos, aqueles que se podem considerar mais presentes, como os que surgem com mais frequência nos elementos da mensagem. As categorias seguiram a orientação de desmembramento do texto em unidades e investigação do tema. (BARDIN, 1977,p. 114) Aqui a apresentamos em duas categorias, com subdivisão de temas dentro dessas categorias.

A categorização se apresenta a seguir e faz relação com os autores que embasam o referencial teórico da investigação.

6.5.1 CATEGORIA 1: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A realização de formação inicial e continuada para profissionais é o assunto mais emergente em todos os discursos dos entrevistados, e de forma indireta nos alunos.

a) Formação continuada da Equipe NAPNE e profissionais do campus

A equipe responsável por realizar as ações de promoção de inclusão no *campus* tem como maior desafio a própria formação, a consciência sobre esta necessidade é algo que aflige, principalmente pela falta de direcionamento que contribua para essa efetivação.

Ocorre que, são feitas orientações da maneira que se pode realizar aos docentes, mas não se verifica como uma forma sistematizada da ação. Não vimos a presença de supervisores nas equipes pesquisadas, o que contribuiria para uma orientação direcionada, porém apenas essa presença não garante que a adequação se realize, pois o que é realmente preciso é que se inicie uma formação inicial. A constituição do NAPNE é uma ação dentro do programa TEC NEP que visa a inclusão na rede federal, foi fomentada pelo governo e regulamentada no IFRO em 2011, e posteriormente implementada nos campus por força desta regulamentação.

A simples formação da comissão deixa claro que não é instituindo um setor que seja garantia que ela se realize. A proposta do governo para o AEE, é que seja um espaço complementar ao momento de sala de aula, em que se possa ter materiais e profissionais especializados para atendimento ao aluno. O NAPNE, ao contrário, se vê com profissionais de diversas áreas, mas que não conseguem dialogar com os demais setores, e de forma muito tímida busca parcerias com a rede estadual e municipal, que apesar de ter falhas, como a educação em geral, esta além no atendimento realizado.

A ânsia da equipe é que o núcleo seja mais que a união de profissionais que realizem roda de estudos, mas que possam realmente ser especialistas para um atendimento qualificado. Mantoan (2007, p. 46) concorda que a inclusão é uma

grande desafio para a escola, mas que o despreparo não pode ser justificativa para a segregação, o que existe é:

“[...]a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em práticas escolares compatíveis com esse grande desafio.

Existe várias frentes de trabalho, que se estenderia aos setores que são primordiais e de frequência constante do aluno, tais como, biblioteca, registros acadêmicos, cantina, direção geral e de ensino, coordenação de apoio ao estudante.

Foi interessante notar que, quando se fala em capacitação para o favorecimento à inclusão uma das primeiras ações que aparecem se refere a cursos de LIBRAS, apesar de ser uma formação que existe uma carga horária longa para qualificação, e que deve acontecer com um planejamento diferenciado. Em nenhum local foi verificado a questão de ser poder realizar qualificações específicas sobre temas diversos presentes na educação inclusiva.

b) Formação continuada Professores

A falta de formação e a ausência de conhecimento dos profissionais responsáveis pelo docente refletem num atendimento que se constrói sem sistematização na prática docente. É clara a falta de formação para este atendimento, e o que se destaca é a necessidade urgente que aconteça a partir de orientações básicas sobre planejamento, informações sobre características básicas sobre as diversas áreas possíveis, e posteriormente para a orientação didática propriamente dita.

A equipe do NAPNE chama a atenção para a capacitação docente é sensibilização do professor, por ser ele o profissional que passa mais tempo em contato com o aluno, e que, devido a isso precisa de capacitação mínima para a identificação das necessidades que se manifestam no estudante.

Canen (2007, p. 92) defende que o multiculturalismo presente no ambiente escolar precisa enfatizar a educação “[...] valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças”.

6.5.2 CATEGORIA 2: SENSIBILIZAÇÃO PARA A ACESSIBILIDADE

Esta é a categoria que emerge em função das outras duas categorias e que foi elencada a partir das impressões dos alunos com necessidades específicas e da fala da mãe de aluno atendido. Não há uma clara consciência em relação à ausência ou necessidade de um atendimento direcionado, existe em alguns momentos a desvalorização de suas potencialidades e até mesmo a autculpa em relação ao fracasso e dificuldade na escolarização.

a) Ausência

Como não existe um planejamento para a preparação dos profissionais e comunidade do *campus*, ações emergenciais são realizadas a partir da chegada do aluno. Somente assim são realizadas adaptações nas edificações, contratado profissionais especializado, no caso interprete, e feito um atendimento mínimo. Porém essa falta de planejamento e conhecimento, e mesmo a ausência de uma edificação adequada acaba sendo fator para evasão do aluno da instituição.

Apesar de ser recorrente no imaginário dos profissionais que o IFRO tenha potencial para realizar um atendimento com qualidade e ser cercar de materiais e ferramentas que sejam favoráveis a inclusão, esbarra-se na luta do grupo de profissionais do NAPNE e atendimento as questões e legislações próprias. Aconteceu isso na contratação de interprete de libras e para a contratação de cuidador. Para estes casos, o aluno ficou aproximadamente um semestre sem acompanhamento, sendo que não existe a formação do docente para a alfabetização nesta segunda língua.

b) Isolamento

Percebemos que a deficiência ou necessidade específica limita a participação do aluno para a convivência com autonomia no ambiente escolar. Ficou evidente nos casos em que o aluno tem limitação devido a sua condição de pessoa em cadeira de rodas. Para estes o limite de espaço possível é à saída da condução, a sala de aula e banheiro. A possibilidade de depender de outras pessoas gera incômodo e insatisfação. E, em um caso a necessidade é tanta que a mãe abriu mão de sua rotina diária e profissional para dedicar-se as necessidades básicas do filho na escola.

A comunicação é outro fator, a pessoa surda que depende unicamente da linguagem brasileira de sinais para comunicação com o mundo, além de sentir-se como estrangeiro dentro de seu próprio país, carece da intermediação de outra pessoa para conseguir esta comunicação, enfrenta também a própria barreira que existe pelo não conhecimento da sociedade em geral sobre esta forma de linguagem. As dificuldades se estabelecem em sala de aula com professores, e colegas, o mais gritante é que muitas vezes a única companhia e comunicação é realizada com o intérprete. A particularidade de atuação no ensino técnico e graduação dos intérpretes de língua está na responsabilidade em transmitir conteúdos técnicos, que em muitos casos não existem sinalizações específicas, além de transmitido a responsabilidade de realizar toda orientação pedagógica para o aluno, sendo profissionais com formação em pedagogia, em sua maioria.

c) Normalização

Existe a tendência em não deixar evidente a necessidade de um tratamento diferenciado. Um dos maiores anseios se dá em relação a evitar se destacar em sala de aula, pois estando misturado ao grupo é mais fácil obter proteção. Houve uma constância em relação a usar o termo “normal” nos discursos.

Houve manifestação de ocorrência de *bullying* relatado pelos alunos com necessidades educacionais específicas, e que geram insegurança e insatisfação em relação a própria imagem. Por isso, há uma tendência a esconder o que se tem, a disfarçar a doença ou suas particularidades para que não fiquem visíveis aos colegas, impedindo comentários, ou mesmo, que tenha um tratamento diferenciado por parte do professor. Por isso, evita-se usar aparelho auditivo, mostrar as mãos, deixar visível a visão ou interromper a aula. A dificuldade encontrada nos estudos é vista como sua própria culpa, e o que se observa na seguintes fala: “Acho que eu preciso me esforçar. A maioria das vezes sou desinteressado” (A2), Ou, “Eu reprovei um ano na 4ª série, e outra na 7ª, Porque não tinha muita atenção, muita cabeça, não ligava muito. Eu reprovei na 7ª por falta de interesse.” (A6)

7 O PROJETO DE INTERVENÇÃO COMO PRODUTO DA PESQUISA

O projeto de intervenção surge em atendimento à metodologia adotada de pesquisa ação. Foi realizado um plano de ação com propostas que contribuam para efetivar a educação inclusiva no IFRO, a proposição surge a partir dos dados, falas, sentimentos e a realidade encontrada na pesquisa. A seguir apresentamos a ação inicial, desenvolvida pela pesquisadora, e a proposta de ações com os objetivos e estratégias para sua realização.

A proposta foi dividida em duas etapas, acolhimento e permanência. O acolhimento foi pensado para atender as ações iniciais de contato do aluno com a instituição, e a permanência de atos voltados ao atendimento ao aluno que favoreçam sua aprendizagem e conclusão com êxito da formação na instituição. As etapas foram divididas em dois momentos.

7.1 Ação inicial

Uma das primeiras ações de acolhimento é o contato realizado pelo processo seletivo. Um dos diferenciais nos processos de seleção são a divulgação de editais e informativos, inscrição e chamadas no site do IFRO. A realidade da sociedade tecnológica investe cada vez mais em divulgações pela mídia social e também com o uso do computador, no entanto, o IFRO ainda não dispõe de acessibilidade *web* em sua página, sendo que é um dos canais principais de divulgação da instituição. Portanto esta ação ampliaria a divulgação com ênfase nas várias formas de manifestação de deficiência.

A sensibilização de servidores e da comunidade estudantil foi proposta pela verificação da ausência de um conhecimento básico sobre a educação especial com foco na inclusão, trabalhar fatos históricos e discutir sobre este atendimento hoje em dia, além de abordar sobre a forma de tratamento da pessoa em diversas situações de deficiência são primordiais.

Este é um trabalho que precisa ser realizado principalmente com quem recebe o aluno e com servidores que estão em setores estratégicos de atendimento no *campus* tal como recepção, coordenação de registros acadêmicos, biblioteca, ensino e cantina/refeitório.

As ações referentes à permanência do aluno na instituição diz respeito principalmente a qualificação dos servidores, NAPNE e professores, como foco para

que a inclusão com êxito na aprendizagem se efetive. Não se pode deixar de lado também os colegas que estão constantemente com estes alunos e que precisam estar preparado para a convivência para a diversidade.

O plano de ação teve como percepção o processo investigativo, a partir do contato com os participantes da pesquisa e com a realização de grupo focal, entrevista semiestruturada e observação, os seguintes pontos emergiram e chamaram a atenção quanto ao diagnóstico: o acesso, a permanência e a real inclusão deste aluno na instituição. O problema e objetivos foram adequados à proposta de investigação da pesquisa, o referencial teórico foi embasado na Declaração de Direitos Humanos, Educação para Todos, declaração de Salamanca, Constituição Federal e documentos legais

Entre os motivos que justificam a aplicação do plano, inicialmente existem a falta de conhecimento da comunidade quanto a existência e atuação do IFRO, o alcance dado a divulgações do processo seletivo que podem estar aquém do possível para as pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas, e a existência de uma demanda reprimida que precisa de formação para sua entrada e aprovação nos processos de seleção da instituição. Para os que conseguiram ingressar é possível verificar que o atendimento ocorre com algumas poucas estratégias para o atendimento, e pouca ou nenhuma adequação curricular, reflexo da falta de formação e orientação adequada a toda equipe. O professor tem papel fundamental nesta ação, precisa de orientação guiada nesta jornada pois é ele que atuará diretamente na formação dos estudantes. Considerando o fato de que a educação deve atender a todos e a qualquer um em suas particularidades, o estudo em questão direcionou-se a ações sociais de justiça e equidade de oportunidades.

O plano de ação apresenta ações já realizadas e sugestões de ações a serem cumpridas a partir do levantamento realizado com a pesquisa. Devido a realidade de estar como técnica na reitoria foi possível a realização de duas ações iniciais.

Foram realizados um minicurso e uma palestra utilizando um espaço que pudesse compor um grupo grande de profissionais e que abarcasse a diversidade dos envolvidos, alunos, professores e técnicos. Pela realidade da pesquisadora, servidora da reitoria, não seria possível uma forma itinerante de realização, portanto foi necessária a busca de um momento dentro do calendário da instituição que oportunizasse o encontro envolvendo todo o público participante da pesquisa.

Para a abrangência necessária, optou-se por realiza-los durante evento programado anualmente pelo IFRO, e que envolve estudantes e servidores de todos os *campi*. Sendo assim, palestra e minicurso foram realizados no III Congresso de Pesquisa, Ensino, e Extensão do IFRO. O planejamento ocorreu após a visita aos *campi*, no 1º semestre de 2015, e os preparativos para o CONPEEX iniciaram em agosto, sua realização aconteceu no mês de outubro.

A oportunidade surgiu como membro da comissão organizadora e integrante da equipe de ensino da PROEN. Cada setor envolvido poderia indicar palestras, oficinas e minicursos para o evento. A proposta de minicurso e palestra foi apresentada a Pró- reitoria de ensino que se manifestou favorável à inclusão na programação do ensino. Várias reuniões da comissão foram realizadas para ajustes do evento, até o lançamento das inscrições em site próprio da organização. Para o minicurso foram oferecidas 40 vagas, enquanto que para a palestra não havia número mínimo de inscrições. Inicialmente houve uma proposta de tratar a acessibilidade e educação inclusiva, no minicurso, voltada para o educador, porém percebendo que ficaria um público muito restrito, somente servidor e alunos da licenciatura, decidimos por ampliar o público e deixar aberto para toda comunidade. Nas duas propostas o objetivo era o máximo de diversidade de público para que fossem multiplicadores da ideia em seu grupo de origem, e quanto mais ampliasse essa participação mais fácil de atingir o objetivo.

Figura 45: Sistema de inscrição III CONPEEX – Minicurso

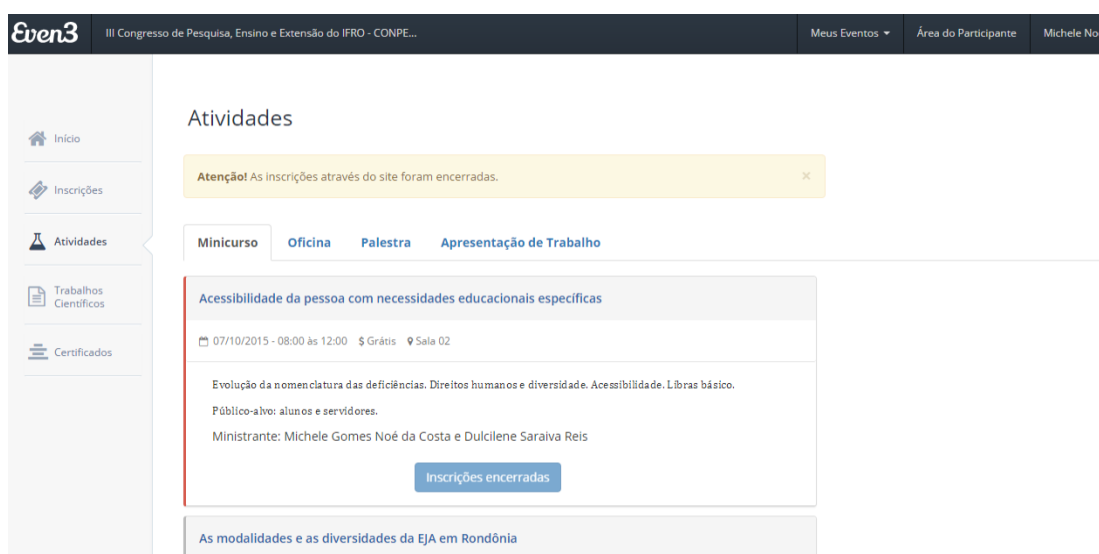


Figura 46: Sistema de inscrição III CONPEEX - Palestra



Fonte: IFRO, 2015

A definição das temáticas foi realizada a partir da transcrição das entrevistas, dos servidores do IFRO quanto ao atendimento realizado, e a percepção dos alunos quanto a formação recebida. Como parte da proposta metodológica, o produto final da pesquisa foi sendo organizado e possível a partir dos discursos e reflexões decorrentes do período de elaboração, portanto neste momento priorizou-se dois pontos:

- Entender a educação e formação para o trabalho como direito dado a todos e próprio da condição humana;
- Apresentar a pessoa com necessidades educacionais específicas, o tratamento dados historicamente e quais conceitos principais abrangem a pessoa, como tratar, como chamar.
- Cultura surda

Os eventos tiveram as seguintes abordagens:

Minicurso – Acessibilidade da Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas

Carga horária: 4h

Ementa: Direitos Humanos e diversidade. Evolução da Nomenclatura das deficiências. Acessibilidade. Cultura Surda e Libras.

Público – Alvo: Servidores e estudantes do IFRO.

Ministrantes: Michele Noé e Lene Reis

Data: 07 de outubro de 2015

Palestra – Educação Inclusiva e os Desafios de Nossa Época

Carga horária: 2h

Ementa: O Ser especial. Direitos. Paradigmas da Educação Especial: Segregação, Integração e Inclusão. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

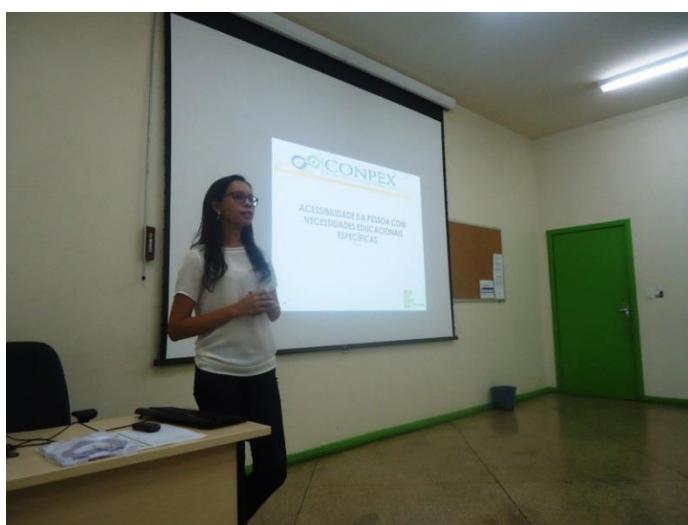
Público – Alvo: Servidores e estudantes do IFRO.

Ministrante: Carmen Tereza Velanga

Data: 6 de outubro de 2015

Participaram do Minicurso um total de 15 pessoas, a maioria estudantes, dentre eles dos cursos técnicos e da licenciatura, docente e técnico administrativo em educação. A inscrição estava aberta para 40 pessoas e somente 15 participaram efetivamente, entre os motivos para o reduzido número, se deve a inscrição de participantes dos *campi* do interior que não puderam se deslocar até Porto Velho, ou mesmo a desistência após a inscrição.

Figura 47: Minicurso Acessibilidade da pessoa com necessidades educacionais específicas



Fonte: Lene Reis, 2015

Na realização do minicurso foi possível verificar a apreensões de docentes que e sua experiência com alunos com necessidades educacionais específicas. Uma das participantes é professora do aluno surdo entrevistado para a pesquisa, e relatou as angústias no momento do ingresso do estudante, as dificuldades impostas pelo serviço público para contratação de intérprete, até a abertura de vagas no concurso, e que devido a isso, mais ou menos em um semestre o aluno ficou desassistido. Além de expor que a escola somente se prepara quando o aluno chega, e a formação do docente acontece somente após muito tempo da entrada do aluno.

Um dos momentos marcantes foi o depoimento dado por uma aluna com baixa visão e a postura adotada para o atendimento as suas necessidades educacionais.

Lá no IFRO a gente tem a vaga de pessoa com deficiência eu sou deficiente visual. No 1º ano, era eu e o (cita o nome do aluno), cadeirante, quando a gente entrou tinha muito dificuldade. Não tinha nenhuma adaptação para pessoa em cadeira de rodas. Chegou uma época que as escadas estavam atrapalhando muito o (cita o nome). Os alunos viram a situação e se mobilizaram, todo mundo junto, a gente começou a parar nas escadas, chegavam na escada e a gente ficava olhando, entendeu?! A gente não ia pra sala de aula se tivesse escada. A gente fazia paralisação de 5 minutos, o professor perguntava por que a gente tinha demorado, e a gente respondia que demorou por causa da escada.

Teve um tempo que eu tava com muita dificuldade de enxergar os slides de professores que não tinham esse cuidado, era pequena a letra. Os alunos chegavam a falavam, professor eu não to conseguindo enxergar, por causa do tamanho da letra. Outro aluno chegava e falava a mesma coisa. Tinha uma aluna com dificuldade de aprendizagem todos deixaram 3 questões sem fazer na prova, o professor perguntou e a gente disse que não consegue entender muita questão. A escola foi e construiu as rampas.

No ônibus o motorista parava longe. Todos ficavam perto do (cita o nome) e o motorista tinha que voltar, ele perguntava porque, a gente respondia - porque o fulano tá aqui.

Entre os depoimentos demonstrou a mobilização, e o fator de transformação possível a partir de uma ação coletiva. Parte das necessidades estruturais foram atendidas, com banheiro disponível, sala em piso térreo, orientação aos docentes, e mesmo que faltasse a metodologia para o professor, um ponta de sensibilização foi plantada para a mudança da postura docente em relação a diversidade. O mais interessante foi observar que as mudanças partem não somente de legislações, instituições, pesquisadores e família, mas dos próprios alunos que sentem e vivem a situação, e da comunidade estudantil que partilha a experiência do colega com necessidades educacionais específicas.

O conhecimento sobre a cultura surda e a visão da deficiência em relação a surdez foi um diferencial, Lene Reis, mestre em educação e atuante junto a cultura surda no município, contribuiu para apresentar esta cultura, sua valorização e a termos iniciais em Libras. Durante o processo de organização do minicurso, insistia que seria preciso ensinar a Libras de forma introdutória aos participantes, foi quando me chamou a atenção que não daria para fazer qualquer ação referente a língua brasileira de sinais, sem antes apresentar a cultura surda, seus anseios, dificuldades e o comportamento do indivíduo surdo.

Figura 48: Cultura surda no minicurso Acessibilidade da pessoa com necessidades educacionais específicas



Fonte: Michele Noé, 2015

A palestra teve uma abordagem mais geral e sem limites de vagas para a participação, o convite foi realizado à Professora doutora em Educação, Carmen Tereza Velanga, que palestrou sobre a diversidade, tipos de deficiência, documentos legais e tratamentos as pessoas com deficiência. O público também foi diversificado, sendo mais uma vez a maioria estudantes. A baixa participação leva a refletir sobre a inclusão e diversidade dentro do ambiente escolar, existe uma resistência quanto ao tema, motivado muitas vezes pelo que se encontra como integração do aluno, e não sua real inclusão, reflexo de falta de formação direcionada, de materiais, de estrutura e de formação geral pra a diversidade na comunidade estudantil.

Figura 49: Participantes da palestra Educação inclusiva e os desafios de nossa época



Fonte: Equipe Conpeex, 2015

Estes dois momentos foram de formação para os envolvidos. Para a pesquisadora permitiu o aprofundamento dos estudos teóricos até então realizados, e também, a discussão sobre o tema, juntamente com os participantes possibilitou a troca de vivências, opiniões e sentimentos em relação ao atendimento dado aos alunos com necessidades educacionais específicas pela instituição.

Os apontamentos que surgiram deram consistência aos dados já levantados na pesquisa. A falta de informação, de formação, experiências exitosas e constatações sobre o atual atendimento da inclusão no IFRO estiveram em evidência nas falas dos presentes. Os aspectos referentes a integração são visíveis, não basta a pessoa estar dentro da instituição, não basta estar integrada dentro dos cursos, ela precisa ser realmente atendida, acolhida e ter respeitado seu direito.

7.2 Plano de ação

Este segundo momento do projeto de intervenção apresenta sugestões de ações dentro do IFRO com enfoque na inclusão. São ações que surgiram com as categorias temáticas, a observação como servidora e falas formais e informais dos servidores e alunos.

A proposta de ação está apresentada no quadro abaixo, apresenta os objetivos de cada ação e estratégias a serem realizadas para cada uma delas. A proposta foi

apresentada em reunião com a Coordenação de Educação Inclusiva/ PROEN/IFRO, realizada na sala da Proen, entre a coordenadora e a pesquisadora, em março de 2016, constatou-se que algumas ações já foram iniciadas, outras são sugestões a serem desenvolvidas no plano de ação 2016 do setor.

Quadro 1 Ações a serem desenvolvidas

Etapas	Objetivos Específicos	Público-Alvo	Ações	Estratégias
Acolhimento	1 Intensificar a inscrição e ingresso de candidatos nos certames do IFRO nos 5% de vagas para PCD;	a) Candidatos dos Processos Seletivos do IFRO;	a) Divulgar o Processo Seletivo nos espaços (sociais e midiáticos) enfatizando as vagas para pessoas com deficiência;	a) Elaborar material gráfico para divulgação do processo nos diversos espaços, mídias sociais e como e-mail marketing. (folder de 1 página)
	2 Mapear o aluno com necessidades educacionais específicas ao ingressar na instituição	b) alunos ingressantes	b) Realizar mapeamento de forma sistematizada	b) Fomentar a adequação do sistema de matrícula permitindo a identificação do aluno que precisa de atendimento AE, durante processo de matrícula.
	3 Proporcionar o acolhimento inicial das pessoas com deficiência, em todos os setores da instituição.	a) Servidores do setor de registros acadêmicos, biblioteca e, recepção e refeitório/ cantina.	a) Orientar os servidores quanto a características básicas de cada deficiência, enfocando no atendimento e orientações básicas para cada setor.	c) Apresentar a Coordenação de Educação Inclusiva/PROEN para fomento
	4 Garantir a acessibilidade web no portal do IFRO.	a) Todos os usuários e visitantes da página web do IFRO.	b) Promover Acessibilidade Universal na página do IFRO	d) Em andamento - Fomentar junto a Coordenação de Ed. Inclusiva/Proen e Diretoria de Tecnologia da Informação proposta de atualização do site do IFRO atendendo a acessibilidade web para todos.

Permanência	5 Realizar adequações curriculares de pequeno porte.	Equipe Napne e do Ensino	a) capacitar a equipe NAPNE e de ensino para atendimento a diversidade de características da educação inclusiva.	Quem: PROEN, direção geral, direção de ensino no campus Realizar parcerias e capacitações que qualifique a equipe nas diversas áreas de atendimento especializado; Orientar o professor para o acompanhamento didático (materiais, metodologia, avaliação) segundo cada necessidade.
		Professores	a) capacitar os professores para realizar as adequações curriculares de pequeno porte segundo cada necessidade específica.	
	6 Fomentar uma educação para convivência no campus	Alunos	a) Capacitar o aluno para a convivência diária com colegas que tenham deficiência.	a) Capacitar o aluno em LIBRAS, e orienta-lo como agir para cada tipo de deficiência.
	7 Incluir temas da educação inclusiva nos cursos técnicos		a) Promover a formação integral considerando que na sociedade e profissionalmente os alunos estarão em contato com pessoas com necessidades específicas.	b) Em andamento - Incluir nas ementas dos cursos técnicos temas da educação inclusiva e diversidade. c) Fomentar a realização de projetos que promova a inclusão e diversidade.

Fonte: Michele Noé, 2016

Cada uma dessas ações foram propostas considerando:

- 1 A baixa procura de candidatos aptos a ingressarem e preencherem o total de 5% das vagas destinadas a pessoas com deficiência no IFRO, propõe-se a produção de material para este publico.
- 2 A necessidade de apresentação de um mapeamento sistematizado e efetivo em relação aos alunos que já estão e que ingressam na instituição.

Atualmente considera-se: a entrada de alunos pela vaga PCD, e alunos que possuem a deficiência de forma visível, existe uma demanda que fica reprimida por não entrar nem na vaga de PCD e nem ter sua deficiência identificável de forma clara. O mapeamento é possível, a partir da inclusão como item obrigatório no sistema acadêmico, a opção hoje existe, não é utilizada por todos os *campi*, é sua funcionalidade pressupõe que o aluno irá se declarar pessoa com deficiência após a realização da matrícula, o que não acontece. O trabalho junto ao setor de desenvolvimento de sistema pode sistematizar esta ação.

- 3 O acolher é dizer que a instituição recebe e se importa com o indivíduo, precisa ser fomentado na instituição para que os setores que realizam o atendimento ao público interno e externo estejam aptos a realizarem o acolhimento a todos que estejam e queiram ingressar na instituição.
- 4 Hoje vivemos em uma sociedade que o uso das tecnologias este cada vez mais difundido, e, a forma mais fácil de se conhecer uma instituição é ao realizar uma busca na internet, por isso a acessibilidade também precisa estar na *web*. O IFRO tem realizado seus certames utilizando de inscrição virtual, o que torna mais claro a necessidade de atendimento. A ação já foi proposta pela Coordenação de Educação Inclusiva à Diretoria de Tecnologia da Informação, a informação é que será realizada, porém somente após a atualização do sistema que está em fase de desenvolvimento.
- 5 A capacitação para adequações curriculares se faz urgente, pela postura e ações que foram verificadas em relação a metodologia. A proposta é que se tenham momentos de capacitação para a equipe do NAPNE, e também para professores, esta ação poderá ser efetivada por parcerias e contratações.
- 6 Além de preparar servidores, é necessário uma preparação do alunos, da turma, para receber um colega de sala, de convivência para esta diversidade.
- 7 A inclusão de temas da educação inclusiva nos projetos pedagógicos de turma já é uma realidade e exigência dos cursos de graduação, a proposta é que seja abordada também nos cursos técnicos. As ações de acessibilidade para o atendimento a alunos com necessidades específicas, além de exigência por legislação, é um critério avaliado pelo MEC para reconhecimento do curso. A avaliação dos cursos técnicos é uma ação cada

vez mais discutida e que em breve será efetivada. Esta ação foi iniciada para os projetos de cursos propostos no ano de 2016.

Duas destas ações já foram iniciadas, a acessibilidade web e a inclusão de temas nos projetos pedagógicos. Os projetos pedagógicos até março de 2016 estavam em fase de adequações, e serão aprovados ainda este semestre para oferta a partir do 2º semestre de 2016. As ações de formação também estão sendo fomentadas e organizadas pela Coordenação de Educação Inclusiva do IFRO. NO ano de 2015 também foi composto comissão em cada *campus* responsável pela verificação da acessibilidade na unidade, o resultado ainda está em fase de coleta pelo setor. De qualquer forma, algumas ideias e sugestões foram apresentadas e poderão ser incluídas no plano de ação do setor para realização e desenvolvimento nos próximos períodos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho descrito teve como objetivo apresentar a inclusão e a educação especial desenvolvida no IFRO. O tema inclusão apesar de décadas em discussão, se efetiva ainda lentamente no ambiente educacional. O desafio foi tratar o tema em uma instituição em implantação, e ainda em uma modalidade de oferta recente no estado, a educação profissional.

A questão que norteou a pesquisa foi: Como a inclusão ocorre no IFRO, considerando os aspectos da acessibilidade, currículo e estratégias de permanência na instituição. O caminho para atingir este objetivo consistiu de levantamento das representações junto aos envolvidos, com a realização de entrevistas presenciais em quatro *campi*; a identificação do atendimento realizado buscando elencar as adequações de pequeno e grande porte; o levantamento de proposições juntos aos participantes, e posterior elaboração de projeto de intervenção voltado a uma educação profissional que atenda a todos; e finalmente a aplicação do projeto.

A metodologia propunha uma intervenção a partir da problemática levantada, mais do que isso, conduzia a uma ação efetiva na realidade. Optou-se por primeiramente ouvir os envolvidos. A utilização da entrevista semiestruturada, em especial, merece destaque, uma vez que o desenvolvimento desta técnica possibilitou a verificação das apreensões, sentimentos, angustias e constatação da realidade dos sujeitos da pesquisa. Esse momento oportunizou conhecer a real situação da inclusão no IFRO, e foi a partir do diálogo individual, e no grupo focal que se delineou uma proposta de intervenção conjunta.

O momento pôs em evidência alguns assuntos que estão presentes no cotidiano, mas de uma forma sutil, e que se não vistos com um olhar pedagógico poderá ser ignorado. O diálogo com os alunos com necessidades educacionais específicas evidenciou o sentimento de culpa, de normalização e da necessidade de ter autonomia no espaço escolar. A distorção idade série é alarmante, porém as causas são colocadas como uma responsabilidade individual do aluno, ou mesmo ignorada por estes e pela equipe escolar. Ser notado como uma pessoa que precisa de tratamento diferenciado é algo que incomoda, e por isso a tendência é disfarçar ou manter uma postura que seja o mais próximo de atitudes de não deficientes. É claro o desconforto quanto a depender de outras pessoas para a locomoção dentro

da unidade, fato que ficou evidente na entonação, quase de repulsa, presente nos momentos de diálogo.

A autonomia vem ao encontro do que se busca ao tratar de acessibilidade, apesar de ser uma mescla de estruturas antigas e recém construída, os *campi* não conseguem efetivar uma arquitetura universal. Até pretende-se, existem banheiros identificados como acessíveis, corredores largos e até mesmo elevador, mas a limitação fica evidente quando observada escadas, piso com desníveis, portas estreitas, banheiros que não permitem a movimentação adequada em cadeira de rodas, plataformas sem segurança, e falta de comunicação, sinais de localização em geral. O maior agravante é realmente a segregação vivida por parte dos alunos com necessidades educacionais específicas quanto ao espaço. A maioria limita-se a permanecer somente em sala de aula, não desfrutam de todos os espaços e benefícios disponíveis na unidade. De forma geral, deixam claro que não se sentem incluídos ou atendidos em suas necessidades.

A proposta da Rede Federal vai além do estabelecido nos documentos legais quanto a sala de recursos multifuncionais, cada unidade possui um espaço para o NAPNE, com matérias e equipe multiprofissional, mas apesar dessa diversidade, os mesmos não conseguem saber qual efetivamente é o seu papel é que ações tomar para a mudança necessária. A inclusão e atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas são realizados por esta equipe, de maneira geral, e a equipe gestora permite esta autonomia, mas são esforços isolados, existe a busca de parceria a ser realizadas com as secretarias estaduais e municipais, instituições que tem experiência anterior no atendimento educacional especializado e de onde os alunos geralmente vem antes do ingresso no IFRO. O mapeamento de alunos é feito a partir da identificação do matriculado na vaga de PCD, mas é fragilizada, pois exclui os ingressantes das demais opções de ingresso, ampla concorrência e outra ação afirmativa, e que muitas vezes fica camuflado dentro da comunidade estudantil.

O atendimento realizado pelos professores é feito sem um direcionamento prévio, os docentes não seguem uma ação planejada porque não possuem uma orientação para um ato educativo direcionado aos alunos com necessidades educacionais específicas. Apesar de legislações, da própria política e dos documentos legais publicados anteriormente enfatizarem a obrigatoriedade desta capacitação, ela não é efetiva na formação inicial e muito pouco na formação

continuada do professor. O perfil dos professores do IFRO é de formação nas áreas da base nacional comum e áreas específicas, o que gera uma grande presença de docentes das áreas básicas, mas também engenheiros, administradores, tecnólogos, profissionais que não tem formação pedagógica e que precisam ser preparados para atuarem na docência. A formação em educação inclusiva para estes professores é uma das mais negligenciadas, e pelo perfil institucional não pode ficar sem formação, e evitar que o professor siga apenas princípios gerais para sua atuação, com metodologia de acertos e erros, conceitos comuns, o que geram preconceitos e o não atendimento voltado para a aprendizagem deste aluno. Estes não percebem ou desconhecem a necessidade e possibilidade de realizar adequações em seus objetivos, conteúdo, método e temporalidade no plano de ensino. Na verdade, nem sempre se tem evidente quem é o aluno, e como esse atendimento deve ser realizado. A necessidade de orientação e formação é constante nos discursos, tanto de professores, quanto equipes. E a orientação para um trabalho conjunto entre professor e equipe não se efetiva, pois, a equipe multiprofissional não conta com um especialista em educação especial e desconhece as várias deficiências e possibilidades de atendimento, as ações direcionam-se aos aspectos médicos, e muito pouco ao pedagógico.

As adequações curriculares de grande porte aconteceram em processos de avaliação pelo MEC, ou como medidas emergenciais para atender determinado aluno, entretanto as adequações de pequeno porte são praticamente nulas, isso ficou confirmado no caso de aluno surdo que tem intérprete de libras, existe o conceito de que a simples presença deste profissional garante a aprendizagem do aluno.

Ainda não se entende a educação inclusiva como direito fundamental, verifica-se uma descrença, e a não percepção da instituição como diversa e abarcando toda a multiculturalidade presente na sociedade, e que consequentemente se reflete na escola. Existe a ânsia por uma formação direcionada, e que seja realizada por instancias superiores de forma institucionalizada. Salienta-se ainda que o conceito de currículo não seja conhecido, por professores e gestores, e que, portanto, torna-se ainda mais difícil compreender o currículo para a acessibilidade e inclusão.

A falta de uma educação para a diversidade evidenciou posturas e atitudes que levam a ausência de um olhar diferenciado, à exclusão e isolamento. É

contraditório ter que reivindicar a inclusão em um espaço que tem a diversidade de forma tão presente em seu cotidiano. As várias solicitações, a busca de direitos pelos meios legais ou a expedição de documentos para acesso aos livros da biblioteca e outros serviços, gera desgaste ao aluno que precisa que uma necessidade básica de aprendizagem seja atendida. Neste ponto ficou clara a deficiência presente nas edificações das unidades, além de necessidade de sensibilização para entender a inclusão como direito e respeito à condição humana. As ocorrências de *bullying* levam a reflexão da necessidade de abordagem do tema também com a comunidade estudantil, preparar o aluno para a convivência direta, com formação específicas nas várias deficiências, diminui as chances de isolamento e ocorrências de discriminações em relação aos colegas.

Os pontos elencados conduziram a ação social efetivada com a aplicação de projeto de intervenção que sugere medidas para acolhimento e permanência. Foram propostas ações iniciais como o objetivo de subsidiar conhecimentos básicos e de sensibilização sobre o tema. Observou-se que diante dos infinitos temas presentes na escola, a inclusão ainda manifesta-se de maneira tímida nos *campi*, e que, portanto uma abordagem inicial sobre direitos, conceito de acessibilidade, deficiências, a identificação do sujeito e cultura surda contribuiria para uma discussão e formação inicial. A ação se efetivou com a realização de minicurso e palestra, e a diversidade do público potencializou a ação, permitindo multiplicadores do segmento estudantil, docentes e técnicos, portanto um dos objetivos da pesquisa se efetivou já que permitiu a diversidade de público, que levou a discussão para dentro e fora da instituição. As outras ações não foram possíveis de serem realizadas, mas evidenciadas como necessárias, são eles, a intensificação da divulgação de vagas destinadas a PCD; mapeamento de alunos com necessidades educacionais específicas, via sistema; a acessibilidade web; formação da comunidade escolar nos diversos níveis de deficiência; orientação didática a equipe de ensino e professores quanto as adequações de pequeno porte; capacitação inicial sobre inclusão e deficiência aos estudantes do IFRO.

Um dos grandes desafios da educação, e também da inclusão refere-se ao envolvimento dos sujeitos, neste sentido, este trabalho vem contribuir para a divulgação de ações inclusivas como forma de propor melhorias no sistema educacional regional. Percebemos que somente é possível o envolvimento nas questões do cotidiano, no momento que entendemos a importância e significado de

determinado assunto, somente quando compreendemos que somos participantes e responsáveis pela transformação tão almejada será possível fomentar mudanças individuais e sociais.

O IFRO já nasceu com uma proposta social de inclusão, e tem na educação o meio para a emancipação dos sujeitos e transformação social, mas precisa efetivar medidas que promovam o compromisso com a diversidade. A inclusão é lei, mas antes mesmo de uma obrigação deve ser realizada como um princípio fundamental, de levar educação para todos e a qualquer um que assim desejar.

REFERÊNCIAS

ANJOS, H, P; ANDRADE, E.P; PEREIRA,M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/RJ. v. 14, n. 40, jan./abr. p. 116 – 129, 2009,.

ASCHIDAMINI, I.M.; SAUPE, R. Grupo focal - estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Revista Cogitare Enfermagem**. Curitiba/PR. v.9, n.1, p. 9 -14, 2004.

ABNT. **NBR 9050**. Associação Brasileira de Normas Técnicas. Rio de Janeiro, p. 148 p. 2015.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONI, P. C.; MORESCHI, B. M. Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgato etnográfico. **Doc on line**, n. 03, p. 137-157, Dezembro 2007.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 Junho 2015. Disponível em http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf. Acesso em 18 de junho de 2015.

_____.**Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 de maio de 2015.

_____.**Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 26 junho 2015.

_____.**Decreto Legislativo Nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 21 de maio de 2015.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 26 junho 2015

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 24 junho 2015.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 24 junho 2015.

_____. **Projeto Escola Viva -** Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - alunos com necessidades educacionais especiais - Adequações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2000.

_____. _____. Adequações de Pequeno Porte. Brasília- DF: Ministério da educação. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2000.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2003.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília- DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Coordenação Geral de Direitos Humanos SDH/PR, 2013. 72 p.

_____. **Documento orientador sala de recursos multifuncionais.** Brasília..SECADI Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192f>. Acesso em: 10 janeiro de 2016.

_____. **Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação

do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 24 de abril de 2016.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 junho 2015.

_____. **Lei Nº 1962, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 22 de junho de 2015

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 22 de junho de 2015.

_____. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 7 de janeiro de 2016.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, 2008. 45-56.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2º, p. 91 - 107, 2007.

_____.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-73, Set/Dez 2002.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: O longo caminho.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CORREA, P. M.; MANZINI, E. J. Avaliação de acessibilidade em faculdades públicas do estado de São Paulo. **Revista Percursos**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 27-54, 2014.

CROCHIK, J. L. et al. Atitudes de professores em relação a educação inclusiva. **Psicologia, Ciência e Profissão**, São Paulo, n. 29, p. 40-59, 2009.

CURY, J. Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-265, Julho 2002.

DALL'AGNOL, C. M.; TRENCH, M. H. Grupos Focais como Estratégia Metodológica em Pesquisa de Enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 5-25, Jan. 1999.

DAMASCENO, A.R. COSTA, V.A. Política organizacional e trabalho na escola: projeto pedagógico e educação inclusiva. In: MATOS, M.A.S(org). **Educação e política: o enfoque da diversidade, diferença e deficiência na amazonia**. Ed: Vitória. Manaus, 2014, p 54-70.

FAVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado - aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. 2ª ed. ed. Curitiba: IBPEX, 2011. Série Fundamentos da Educação.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. A Educação Segregada à Educação Inclusiva: Uma breve reflexão sobre o paradigma. **Inclusão - Revista de Educação Especial**, p. 35-39, Outubro 2005.

JESUS, D.M. AGUIAR, A.M.B. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**. v. 25 .n. 44. p. 399-416. set./dez. 2012 .Santa Maria. Disponível em: <www.ufms.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em> 01 de junho de 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Série Cadernos de Gestão. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. XXIX, n. 1, p. 55-64, Jan/ Abr 2006.

_____. Educação inclusiva - orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília: MEC, 2007. p. 56p.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2ª Ed. 2013.

_____. **Inclusão escolar - o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015, 96p.

MANZINI, E. J. Inclusão e Acessibilidade. **Revista da Sobama**, v. 10, n. 1, p. 31-36, Dez. 2005.

MATOS, M.A.S. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva**: um diálogo entre teoria e prática na escola pública. Ed. Edua, Manaus, 2013, 232 p.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta da Educação Escolar no Contexto nacional de implementação das políticas nacionais. **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan/jun 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro - RJ, v. 11, n. 33, p. 387-559, set/dez 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em 4 de julho de 2015.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **Indagações sobre o currículo**: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MORETTO, V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 9ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

NO espaço não existem sentimentos. Direção: Andreas. [S.l.]: Svenk Filmindustri. 2010. 85 min. Color.

ONU. **Nações Unidas no Brasil**. ONU BRASIL. Brasília/DF, p. 20. [2000?].

_____. **Carta das Nações Unidas e Estatuto da Corte Internacional de Justiça**. Organização das Nações Unidas. São Francisco - California - EUA., p. 90. 1945.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1948. 6 p.

PACHECO, E. **Institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Moderna, 2011.

PAULA, A. R.; BUENO, C. L. R. **Acessibilidade no mundo do trabalho**. I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília/DF: CORDE - Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2006. 4p.

PIOVESSAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan/abr 2005.

REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta para o Terceiro Milênio**. Assembléia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL. Londres: Carta para o Terceiro Milênio. 1999. p. 2.

RESSELL, L. B. et al. O uso de grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, Out-Dez 2008.

RIOS, T. A. A dimensão ética ética das aulas ou o que nós fazemos com ele. In: VEIGA, I. P. A. **Aula: genesê, dimensões, princípios e práticas**. 2ª Ed. São Paulo: Papirus, 2015. p. 73-93.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da Integração a Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa - Portugal, 8, 2006. 63-83.

SASSAKI, R. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. **Diversa - educação inclusiva na prática**, maio 2013. 3p.

_____. Inclusão: O Paradigma do Século 21. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, p. 19-23, Outubro 2005.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação etico-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectiva**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-90.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: IBPEX, 2010.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 424 - 561, set/dez 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, p. 8. 1990.

_____. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas nas áreas de necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca - Espanha, p. 17p. 1994.

_____. **Educação para todos 2000-2015: Progresso e Desafios**. Paris, p. 58. 2015.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

PROJETO DE INTERVENÇÃO: Um caminho para a Acessibilidade no IFRO

PORTO VELHO — RO
2015

1 DIAGNÓSTICO

Este projeto de intervenção é parte integrante da pesquisa intitulada A Inclusão a partir do olhar do incluído: a Acessibilidade nos *Campi* do IFRO, pesquisa desenvolvida com abordagem qualitativa com foco na pesquisa-ação, que investiga a inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas nos *Campi* do IFRO.

Durante o processo investigativo, a partir do contato com os participantes da pesquisa e com a realização de grupo focal, entrevista semi-estruturada e observação, os seguintes pontos emergiram e chamaram a atenção quanto ao diagnóstico: o acesso, a permanência e a real inclusão deste aluno na instituição.

2 PROBLEMA

Que medidas são necessárias para que o IFRO seja capaz de tornar-se uma instituição acessível para as pessoas como necessidades educacionais específicas quanto ao acolhimento, permanência e atendimento exitoso destes atores?

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos temas mais essenciais a todo cidadão, são os direitos por ele adquiridos. Os direitos são aqueles inerentes à pessoa humana, basicamente por sua condição de ser e estar no mundo. A condição de existir dá ao indivíduo direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, a liberdade, religião, saúde.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) contribui para uma reflexão a cerca da condição e direitos fundamentais. A educação é tratada como um caminho basilar para se alcançar o estado democrático, bem como, possibilitar o desenvolvimento para a tolerância, respeito, promoção e valorização da diversidade e solidariedade entre os povos (ONU, 1948).

Dentre os direitos fundamentais, encontramos na educação, um caminho para a humanização, para a transformação de si e de seu entorno, direito essencial a condição humana, pois se manifesta basicamente pela liberdade, dignidade e na

valorização a ser dado individualmente. Esta ação esta embasada em conceitos construídos ao longo das décadas, e tem seu principio na busca de uma sociedade justa e democrática.

Os princípios fundamentais apresentados no documento de 1948, também estão contidos em outro importante documento da legislação nacional, a Constituição Federal Brasileira de 1988, a mais importante diretriz de nossa nação. A diretriz destaca que o processo educacional proporcionará o desenvolvimento humano e liberdade.

Em seu preâmbulo, a constituição inicia com a defesa de um Estado Democrático, o qual se garante a partir da aplicação e pleno gozo dos direitos sociais e individuais, buscando a formação de uma sociedade fraterna, plural e livre de preconceitos.

Estas duas diretrizes, uma de cunho internacional e outra embasada em seus princípios, contribuiu para muitos acordos internacionais que refletem uma proposta de sociedade inclusiva. No ano de 1990, aconteceu em Jontiem, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, um marco para uma década marcada de discussões na construção de um política inclusiva.

Entre os temas destaques está a universalização do acesso a educação e promoção da equidade, surge a consideração quanto as pessoas com deficiência e a urgente necessidade de atenção para sua formação:

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990)

O documento trata a educação como necessidade própria da existência humana. Apresenta que a superação dos índices de analfabetismo mundial relaciona-se intimamente com a questão econômica, e sua ausência, gera pobreza, exploração, falta de escolarização, e conseqüentemente, o impedimento do progresso e desenvolvimento social, não somente para as pessoas com deficiências, mas para todos os indivíduos.

A Declaração de Salamanca (1994) desafia o modelo de integração da pessoa com deficiência, propondo a superação do conceito de deficiência como problema, de que a sociedade é uma instituição perfeita, e que seu acesso é um mérito a ser cumprido pelas pessoas com necessidades específicas.

A década de 90 possibilitou várias discussões para mudança na forma de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas. A Carta para o Terceiro Milênio (1999) retomou a discussão de um atendimento voltado para a acessibilidade e educação sem restrições, não de forma segregada, ou como educação especial, mas uma educação que esteja a disposição de todos por seu direito como humano.

Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apóiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade. (REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999)

A Constituição de 1988 apresenta capítulo voltado para a educação, salienta a obrigatoriedade da educação básica, ampliando sua atuação de 4 a 17 anos, abrangendo inclusive aos que não foram ou puderam ser atendidos em idade própria.

O artigo 208 trata do atendimento especializado aos que possuem deficiência, de forma preferencial na rede regular de ensino. Essa orientação foi o diferencial para que se iniciasse a inclusão nas escolas brasileiras, impulsionado mais tarde pelas orientações também apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O atendimento aos direitos dados aos seus cidadãos é a forma possível de mensurar a atuação e eficácia do estado democrático de determinada localização, a garantia da qualidade de vida permite aos cidadãos uma plena e efetiva participação social. Proporcionar as garantias fundamentais refere-se a incluir o indivíduo e permitir seu desenvolvimento pleno. (BRASIL, 2013, p. 20-21)

Além de ser mais uma documento que dá destaque a um atendimento inclusivo, que ocorra na rede regular de ensino, a possibilidade dada pela LDB para um atendimento que aconteça fora deste espaço, deve somente aos que tenham peculiaridades, ou que não seja possível a integração nas classes regulares. Outro destaque da LDB, é quanto o início da oferta da educação especial, é muito claro que esta deve ocorrer ainda na educação infantil, e aqui destaca-se a faixa etária de zero a seis anos. (Art. 58, inciso III)

O amadurecimento e transformação dos conceitos estabelecidos pela sociedade em relação aos direitos a todos as pessoas, e principalmente as pessoas com deficiência levaram a um novo patamar histórico quanto a inclusão na sociedade brasileira.

Essa mobilização se manteve no século XXI. As políticas de inclusão foram incrementadas em 2012 por meio da Lei Federal 12.711, que traz ações afirmativas, cotas sociais: 50% das vagas passaram a ser reservadas para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio. As ações afirmativas, segundo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade (2012), definem-se como programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

4 JUSTIFICATIVA

Como servidora da instituição pesquisada, lotada na Pró-Reitoria de Ensino/Reitoria, e em alguns momentos, envolvida em comissões de seleção e ingresso de estudantes, percebi que, após a implantação da Lei de Cotas, Lei 12.711/2012, e da decisão deliberada de reserva 5% das vagas dos certamente para pessoas com deficiência, o ingresso por esta opção ainda era baixo.

Durante o processo de investigação, a visita realizada nos Campi apontou para um total de 15 alunos com necessidades específicas. Uma quantidade abaixo do que se pode esperar para uma instituição que deve oferecer cursos técnicos, de graduação, formação inicial e continuada e pós-graduações. Neste caso, existe a falta de conhecimento quanto a existência do IFRO, o alcance dado a divulgações do processo seletivo que podem estar aquém do possível para este público e a existência de uma demanda reprimida que precisa de formação para sua entrada e aprovação nos processos de seleção da instituição.

No setor de ensino do qual faço parte, também se ouvia a constante necessidade de ações que pudessem ser direcionadas a este público, pois os que ingressavam optavam por sair da instituição devido ao não atendimento adequado de sua necessidade.

Para os que conseguiram ingressar é possível verificar que o atendimento ocorre com algumas poucas estratégias para o atendimento, e pouca ou nenhuma adequação curricular, reflexo da falta de formação e orientação adequada a toda equipe. O professor tem papel fundamental nesta ação, precisa de orientação guiada nesta jornada pois é ele que atuará diretamente na formação dos estudantes.

Considerando o fato de que a educação deve atender a todos e a qualquer um em suas particularidades, o estudo em questão direciona-se a ações sociais de justiça e equidade de oportunidades.

5 OBJETIVOS

Aplicar um plano de ação que favoreça a acessibilidade no Instituto Federal de Rondônia.

6 PARTICIPANTES

Estudantes, professores, técnicos, públicos externos, candidatos aos processos seletivos do IFRO.

Para o desenvolvimento do trabalho será necessário o envolvimento de alguns setores da instituição, tais como: Pró-reitoria de ensino, Coordenação de Educação Inclusiva, Diretoria de Tecnologia da Informação, Comissão Permanentes de Exames, Assessoria de Comunicação, Pró-Reitoria de Extensão.

7 INSTRUMENTOS, MATERIAIS E RECURSOS

- Instrumentos

- a) Minicursos
- b) Palestra

- Materiais

- a) Papel
- b) Tinta
- c) Gravador de áudio
- d) Data- Show

8 Recursos

Como muitas atividades serão desenvolvidas em parceria com setores do IFRO, não será preciso custos adicionais. As atividades serão desenvolvidas no município de Porto Velho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999**.

_____. **Lei Nº 9394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF. 1996.

_____. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. **Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011**.

_____. **Lei Nº 12.711/ 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

_____. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Coordenação Geral de Direitos Humanos SDH/PR, 2013. 72 p.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 23 junho 2015.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, online, 13, 2008. 45-56.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A Educação Especial no Brasil** - Da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/Unicamp. 2002. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em 24 nov.2013

PLANO DE AÇÃO

1 AÇÕES REALIZADA PELA PESQUISADORA

Etapas	Objetivos Específicos	Público-Alvo	Ações	Estratégias	Realização
Acolhimento	Sensibilizar os servidores da instituição quanto ao atendimento da pessoa com necessidades específicas.	Alunos, docentes e técnicos dos diversos <i>campi</i> do IFRO.	Minicurso - Acessibilidade da Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas Ementa: Evolução da Nomenclatura das deficiências. Direitos Humanos e diversidade. Acessibilidade. Cultura Surda e Libras.	Realizar minicurso/palestra relacionado a recepção, sensibilização e acolhimento da pessoa com deficiência no câmpus. A oficina/minicurso será realizada durante o III Congresso de Pesquisa e Extensão do IFRO (CONPEX), a ser realizado em Porto Velho.	6 a 8 de outubro de 2015.
			Palestra – Educação Inclusiva e os Desafios de Nossa Época Ementa: O Ser especial. Direitos.		

			Paradigmas da Educação Especial: Segregação, Integração e Inclusão. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.		
--	--	--	---	--	--

2 AÇÕES EMERGENTES

Etapas	Objetivos Específicos	Público-Alvo	Ações	Estratégias
Acolhimento	8 Intensificar a inscrição e ingresso de candidatos nos certames do IFRO nos 5% de vagas para PCD;	c) Candidatos dos Processos Seletivos do IFRO;	c) Divulgar o Processo Seletivo nos espaços (sociais e midiáticos) enfatizando as vagas para pessoas com deficiência;	e) Elaborar material gráfico para divulgação do processo nos diversos espaços, mídias sociais e como e-mail marketing. (folder de 1 página) f) Realizar divulgação em escolas especiais
	9 Mapear o aluno com necessidades educacionais específicas ao ingressar na instituição	d) alunos ingressantes	d) Realizar mapeamento de forma sistematizada	g) Fomentar a adequação do sistema de matrícula permitindo a identificação do aluno que precisa de atendimento AE, durante processo de matrícula.

	a) Proporcionar o acolhimento inicial das pessoas com deficiência, em todos os setores da instituição.	b) Servidores do setor de registros acadêmicos, biblioteca e, recepção e refeitório/cantina.	c) Orientar os servidores quanto a características básicas de cada deficiência, enfocando no atendimento e orientações básicas para cada setor.	h) Apresentar a Coordenação de Educação Inclusiva/PROEN para fomento
	a) Garantir a acessibilidade web no portal do IFRO.	b) Todos os usuários e visitantes da página web do IFRO.	d) Promover Acessibilidade Universal na página do IFRO	i) Fomentar junto a Coordenação de Ed. Inclusiva/Proen e Diretoria de Tecnologia da Informação proposta de atualização do site do IFRO atendendo a acessibilidade web para todos.
Permanência	a) Realizar adequações curriculares de pequeno porte.	Equipe Napne e do Ensino	b) capacitar a equipe NAPNE e de ensino para atendimento a diversidade de características da educação inclusiva.	<p>Quem: PROEN, direção geral, direção de ensino no campus</p> <p>Realizar parcerias e capacitações que qualifique a equipe nas diversas áreas de atendimento especializado;</p> <p>Orientar o professor para o acompanhamento didático (materiais, metodologia, avaliação) segundo cada necessidade.</p>
		Professores	b) capacitar os professores para realizar as adequações curriculares de pequeno porte segundo cada necessidade específica.	
	a) Fomentar uma educação para convivência no	Alunos	b) Capacitar o aluno para a convivência diária com colegas que tenham deficiência.	d) Capacitar o aluno em LIBRAS, e orienta-lo como agir para cada tipo de deficiência.

	campus			
	b) Incluir temas da educação inclusiva nos cursos técnicos		a) Promover a formação integral considerando que na sociedade e profissionalmente os alunos estarão em contato com pessoas com necessidades específicas.	e) Incluir nas ementas dos cursos técnicos temas da educação inclusiva e diversidade. f) Fomentar a realização de projetos que promova a inclusão e diversidade.

1 MINICURSO – ACESSIBILIDADE DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Data: 7 de outubro de 2015

Horário : 8 as 12h

Ementa: Evolução da Nomenclatura das deficiências. Direitos Humanos e diversidade. Acessibilidade. Libras Básico.

Público – Alvo: Servidores do IFRO e alunos dos cursos de licenciatura.

2 PALESTRA – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DE NOSSA ÉPOCA

Data: 6 de outubro de 2015

Horário : 8 às 12h

Ementa: O Ser especial. Direitos. Paradigmas da Educação Especial: Segregação, Integração e Inclusão. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Público – Alvo: Servidores do IFRO e alunos do IFRO

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

**PESQUISA: A INCLUSÃO A PARTIR DO OLHAR DO INCLUIDO: A
ACESSIBILIDADE NOS *CAMPUS* DO IFRO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA– ALUNO

1. Qual tipo de necessidade específica você possui? Apresenta laudo?
2. Qual a forma de ingresso no IFRO, processo seletivo ou transferência? Caso tenha sido processo seletivo, qual a opção de concorrência (vagas para PNE, etnia ou ampla concorrência)
3. Em qual escola você estudava antes de ingressar no IFRO? Como acontecia o atendimento e sua aprendizagem na instituição?
4. Como tem sido o atendimento realizado pela equipe do IFRO?
5. Que tipo de adaptação você precisa? Está sendo atendido? Por que?
6. Como você avalia a preparação do professor/equipe para auxiliar em sua aprendizagem?
7. Como você avalia o espaço físico para sua mobilidade no *Campus*?
8. Como você avalia a disponibilidade de materiais didáticos adaptados que possam contribuir em sua aprendizagem no *Campus*?
9. Você se sente incluído no *Campus*?
10. Como você observa a forma de tratamento da comunidade escolar do *Campus* em relação a você (professores, alunos, técnicos, pais, terceirizados)
11. Em suas turmas, existe algum aluno com necessidades específicas?
12. Em sua opinião, que medida/ ações contribuiriam para melhorar seu desempenho e aprendizagem?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

**PESQUISA: A INCLUSÃO A PARTIR DO OLHAR DO INCLUIDO: A
ACESSIBILIDADE NOS *CAMPUS* DO IFRO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA– PROFESSOR

1. Em suas atividades como docente já teve alunos que apresentavam necessidades educacionais específicas?
2. Você tem conhecimento se existe um mapeamento de alunos com necessidades educacionais específicas no *Campus*? Como é realizada?
3. Em suas turmas, existe algum aluno com necessidades específicas? Em quais cursos e quantos?
4. Existe uma adaptação nas condições físicas no *Campus* para atendimento a casos de alunos com necessidades específicas?
5. Como você realiza o atendimento a este aluno(s)? Que tipo de adaptação é necessária?
6. Você desenvolve um plano específico para este aluno? Como faz o seu planejamento?
7. Há necessidade de adaptação de conteúdos específicos de sua disciplina para atender a diversidade destes alunos? Como se desenvolve institucionalmente esta ação?
8. Como se realiza a capacitação dos profissionais do *Campus* para este atendimento?
9. Como você acha que o aluno com necessidades específicas sente-se dentro do *Campus*?
10. Em sua opinião, qual seria a melhor forma de atendimento a este aluno e quais medidas a serem tomadas?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR DE ENSINO E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

PESQUISA: A INCLUSÃO A PARTIR DO OLHAR DO INCLUIDO: A ACESSIBILIDADE NOS *CAMPUS* DO IFRO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR DE ENSINO E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

1. Existe um mapeamento de alunos com necessidades educacionais específicas no *Campus*? Como é realizada?
2. Quais são as necessidades específicas mais presentes?
3. Existe um planejamento a curto, médio e longo prazo a ser desenvolvido pelo *Campus* para o atendimento ao PNE?
4. Existe uma adaptação nas condições físicas no *Campus* para atendimento a casos de alunos com necessidades específicas?
5. Quais as adaptações curriculares realizadas pela instituição desenvolvidas para o atendimentos ao aluno PNE?
6. Quanto a capacitação continuada de professores e equipe multiprofissional, existe um planejamento?
7. Como você acredita que seja a relação desenvolvida entre a instituição e os alunos com necessidades educacionais específicas?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

a) Objetivo

1. Levantar nos *Campus* dos IFRO como ocorre a inclusão e acessibilidade para o ensino das pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino técnico profissional;
 2. Identificar junto aos discentes e servidores medidas que contribuam para o melhor desenvolvimento do atendimento ao estudante com necessidades específicas.
- Entendemos que as pessoas aqui presentes podem contribuir e apresentar percepções que levem a uma proposta para o melhor atendimento ao estudantes com necessidades educacionais específicas na instituição.

b) Participantes: profissionais da equipe multidisciplinar e ensino do campus, professor (caso possível).

c) Regras:

3. só uma pessoa fala de cada vez;
1. evitam-se discussões paralelas para que todos participem;
2. ninguém pode dominar a discussão;
3. todos têm o direito de dizer o que pensam
4. a opinião de cada um é muito importante
5. vocês assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido que apresenta os objetivos da pesquisa, com a afirmação de que concordam em participar da pesquisa. Ao final do documento há o meu nome, telefone e e-mail caso sintam necessidade de entrar em contato conosco.

d) Apresentação pessoal

e) Questões

1. Que tipo de adaptação na estrutura física seria necessária para melhor atendimento a pessoa com necessidades específicas no *Campus*?
2. Que tipo de adaptação no ensino seria necessário para atender ou melhorar a aprendizagem desse público?
3. Quais adaptações seriam necessárias a serem realizadas por cada professor?
4. Que tipo de preparação é necessária a toda comunidade escolar para melhorar o atendimento a pessoa com necessidade específica no Campus?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

PESQUISA: A INCLUSÃO A PARTIR DO OLHAR DO INCLUIDO: A ACESSIBILIDADE NOS *CAMPUS* DO IFRO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Acessibilidade Salas de aulas, espaços comuns, banheiros, auditórios, bibliotecas conforme NBR 9050;
2. Verificação da composição do NAPNE e estrutura física;
3. Plano de capacitação, adequações e atendimento as pessoas com necessidades educacionais específicas – Adaptações Curriculares de Grande Porte.
4. Plano de ensino do professor e planejamento para atendimento individualizado ao estudante com necessidades educacionais específicas – Adaptações Curriculares de Pequeno Porte.

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**A Inclusão a Partir do Incluído – A Acessibilidade nos *Campus* do IFRO**” desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - *Campus* objeto de estudo da pesquisadora MICHELE GOMES NOÉ DA COSTA, sob orientação da Prof^a. Dr^a. CARMEN TEREZA VELANGA, discente do Mestrado em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia, para estudar e investigar a inclusão escolar e acessibilidade da pessoa com necessidades educacionais específicas, nos Cursos do IFRO.

A seguir, apresentamos alguns esclarecimentos quanto a participação e desenvolvimento da pesquisa:

1. O(a) Senhor(a) foi selecionado(a) devido a Instituição na qual atua ser objeto de estudo desta pesquisa.
2. Sua participação na pesquisa será com respostas à entrevista semiestruturada, gravada em áudio, participação em reuniões, gravadas em áudio e observação direta feita pela pesquisadora, podendo as situações ser transcritas no diário de campo, e/ou captadas em imagens digitais;
3. Suas respostas, imagens e gravação em voz serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome ou imagem em qualquer fase do estudo;
4. Os riscos da pesquisa não se caracterizam de forma aparente, porém é possível que possam sentir-se constrangido com nossas perguntas ou presença. Neste caso, poderá procurar esta pesquisadora para que as respostas dadas sejam revistas ou retiradas, também poderão ser suprimidas as gravações realizadas ou imagens capturadas.
5. Sua participação contribuirá no conhecimento científico para a área da Educação, em especial, sobre a inclusão escolar em nosso Estado;
6. Os resultados da pesquisa serão destinados à sua instituição e à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas nacionais ou internacionais;

7. Fica assegurada ao senhor (a) a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à você ou à pesquisa;
8. Fica assegurado uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa;
9. Fica esclarecido que o senhor (a) não receberá nenhuma remuneração ao participar desta pesquisa;
10. Todo material da pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora.
11. Caso o senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone: (69)8148-6078/(69) 8417-3150, e-mail: michelenoe@gmail.com.

Eu, _____, RG
nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar,
como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Porto Velho, ____ de _____ de 2015.

Michele Gomes Noé da Costa
Pesquisadora

Assinatura do Participante

APÊNDICE G - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **“A Inclusão a Partir do Incluído – A Acessibilidade nos *Campus* do IFRO ”** desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - *Campus* objeto de estudo da pesquisadora MICHELE GOMES NOÉ DA COSTA, sob orientação da Prof^a. Dr^a. CARMEN TEREZA VELANGA, discente do Mestrado em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia, para estudar e investigar a inclusão escolar e acessibilidade da pessoa com necessidades educacionais específicas, nos Cursos do IFRO.

A seguir, apresentamos alguns esclarecimentos quanto a participação e desenvolvimento da pesquisa:

1. O que significa assentimento? O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.
2. Sua participação na pesquisa será em respostas à entrevista semiestruturada, gravada em áudio, e observação direta feita pela pesquisadora, podendo as situações serem transcritas no diário de campo, e/ou captadas em imagens digitais;
3. Suas respostas, e gravação em voz serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome ou outra forma de identificação sua, em qualquer fase do estudo;
4. Os riscos da pesquisa não se caracterizam de forma aparente, porém é possível que possa sentir-se constrangido com nossas perguntas ou presença. Neste caso, poderá procurar esta pesquisadora para que as respostas dadas sejam revistas ou retiradas, também poderão ser suprimidas as gravações realizadas.

5. Sua participação contribuirá no conhecimento científico para a área da Educação, em especial, sobre a inclusão escolar em nosso Estado;
6. Os resultados da pesquisa serão destinados à sua instituição e à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas nacionais ou internacionais;
7. Fica assegurada a você a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder questionamentos que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à você ou à pesquisa;
8. Fica assegurado uma cópia do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa e seu responsável legal;
9. Fica esclarecido que você, ou seu responsável, não receberão nenhuma remuneração ao participar desta pesquisa;
10. Todo material da pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora.
11. Caso você ou seu responsável legal tenham dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderão entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone: (69)8148-6078/(69) 8417-3150, e-mail: michelenoe@gmail.com

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, permitir ou não a participação do menor por quem sou responsável, e que posso interromper a participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento.

Responsável Legal

Data

Nome do Adolescente

Data

Michele Gomes Noé da Costa
Pesquisadora

Data

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GESTOR, EQUIPE MULTIPROFISSIONAL E PROFESSOR



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**A Inclusão a Partir do Incluído – A Acessibilidade nos *Campus* do IFRO**” desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - *Campus* objeto de estudo da pesquisadora MICHELE GOMES NOÉ DA COSTA, sob orientação da Prof^a. Dr^a. CARMEN TEREZA VELANGA, discente do Mestrado em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia, para estudar e investigar a inclusão escolar e acessibilidade da pessoa com necessidades educacionais específicas, nos Cursos do IFRO.

A seguir, apresentamos alguns esclarecimentos quanto a participação e desenvolvimento da pesquisa:

12. O(a) Senhor(a) foi selecionado(a) devido a Instituição na qual atua ser objeto de estudo desta pesquisa.
13. Sua participação na pesquisa será com respostas à entrevistas em grupo, semiestruturada, gravada em áudio, e observação direta feita pela pesquisadora, podendo as situações serem transcritas no diário de campo, e/ou captadas em imagens digitais;
14. Suas respostas, imagens e gravação em voz serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome ou imagem em qualquer fase do estudo;
15. Os riscos da pesquisa não se caracterizam de forma aparente, porém é possível que possam sentir-se constrangido com nossas perguntas ou presença. Neste caso, poderá procurar esta pesquisadora para que as respostas dadas sejam revistas ou retiradas, também poderão ser suprimidas as gravações realizadas ou imagens capturadas.
16. Sua participação contribuirá no conhecimento científico para a área da Educação, em especial, sobre a inclusão escolar e educação profissional em nosso Estado;

17. Os resultados da pesquisa serão destinados à sua instituição e à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas nacionais ou internacionais;
18. Fica assegurada ao senhor (a) a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à você ou à pesquisa;
19. Fica assegurado uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa;
20. Fica esclarecido que o senhor (a) não receberá nenhuma remuneração ao participar desta pesquisa;
21. Todo material da pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora.
22. Caso o senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone: (69)8148-6078/(69) 8417-3150, e-mail: michelenoe@gmail.com.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Porto Velho, ____ de _____ de 2015.

Michele Gomes Noé da Costa
Pesquisadora

Assinatura do Participante

ANEXOS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO A PARTIR DO INCLUÍDO & A ACESSIBILIDADE NOS CÂMPUS DO

Pesquisador: Michele Gomes Noé da Costa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44401015.7.0000.5300

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.183.304

Data da Relatoria: 26/06/2015

Apresentação do Projeto:

A pesquisa A Inclusão a Partir do Olhar do Includido: A Acessibilidade nos Câmpus do IFRO propõe verificar como ocorre o acesso e medidas de permanência dos estudantes portadores de necessidades especiais no IFRO utilizando a metodologia da pesquisa-ação e de entrevistas semi-estruturadas.

Objetivo da Pesquisa:

Busca identificar como ocorre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, quanto ao acesso, currículo, prática de ensino e estratégias de permanência na instituição.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Há possibilidade de riscos aos participantes em caso de perguntas que levem a desconforto nas respostas, ou ansiedade, insegurança em relação ao tema educação especial. É possível que as famílias e próprio estudante possam se sentir constrangidas com a abordagem, assim como os profissionais que porventura tenham seu trabalho como foco de observação. Já a pesquisadora poderá sentir-se constrangida ou mesmo excluída caso o tema não seja aceito pelos sujeitos da pesquisa.

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR

Continuação do Parecer: 1.183.304

A pesquisa contribuirá para que a instituição, junto com os estudantes com necessidades educacionais específicas e seus profissionais possam pensar, formar-se e transformar-se para o atendimento a esta demanda, em especial contribuirá para que este público possa ser melhor atendidos na educação profissional do estado, bem como, beneficiará a toda comunidade ao sensibilizar para uma educação direcionada a inclusão e a favor de diversidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa objetiva identificar como ocorre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas nos Câmpus selecionados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, quanto ao acesso, currículo, prática de ensino e estratégias de permanência na instituição. Utilizará de observação, pesquisa bibliográfica e documental e a realização de grupo focal com pesquisas dirigidas ao participantes da pesquisa: estudantes com necessidades educacionais específicas, equipe de ensino, professores e gestores. O resultado principal a ser alcançado com esta pesquisa será a identificação de potencialidades que fortaleçam o atendimento as pessoas com necessidades educacionais específicas na unidade e possíveis fragilidades, apontando e sugerindo ações para sua superação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou os termos exigidos pela Resolução 466/12 CNS.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:**Endereço:** Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.**Bairro:** Centro**CEP:** 78.000-000**UF:** RO**Município:** PORTO VELHO**Telefone:** (69)1182-2111**E-mail:** cep.unir@yahoo.com.br